



**Universidade de Aveiro** Departamento de Educação  
2014

**Evelyn Michelini  
Fortes dos Santos**

**Ingresso e permanência de estudantes com NEE no  
ensino superior: um estudo qualitativo**





**Evelyn Michelini  
Fortes dos Santos**

**Ingresso e permanência de estudantes com NEE no  
ensino superior: um estudo qualitativo**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, área de especialização em Administração e Políticas Educativas, realizada sob a orientação científica da Doutora Maria Manuela Bento Gonçalves, professora auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro



Dedico este trabalho à minha família, em especial aos meus pais, por serem fonte de inspiração, atenção, amor e apoio incondicional.



## **o júri**

presidente

**Prof. Doutor António Augusto Neto Mendes**  
professor auxiliar da Universidade de Aveiro

**Prof. Doutor António Maria Martins**  
professor auxiliar aposentado da Universidade de Aveiro

**Profa. Doutora Maria Manuela Bento Gonçalves**  
professora auxiliar da Universidade de Aveiro





## Agradecimentos

Agradeço a Deus por seu meu guia constante e proporcionar maravilhosas (e incontáveis) oportunidades.

À minha orientadora professora Manuela Gonçalves pela atenção, rigor, pelas partilhas, mas principalmente pelo apoio sempre demonstrado.

Aos professores Dayse e Francislê Neri de Souza por tantas oportunidades, pelas palavras certas na hora certa, por compartilharem conhecimento e por serem grandes exemplos.

A professora Paula Santos pelo apoio, disponibilidade e atenção.

Ao professor Jorge Adelino pelo incentivo a seguir por esse tema.

A doutora Gracinda pela ajuda de sempre. Foram muitos e-mails, encontros e troca de experiências, admiro seu trabalho.

Obrigada a todos os participantes pela disponibilidade e partilha, nada disso seria sem vocês, é por vocês e para vocês.

Meu agradecimento à Universidade de Aveiro, pela instituição que é e pelo que nos faz ser.

A toda a minha família que mesmo longe foram leme e âncora nesse percurso. Aos meus pais pelo incentivo, patrocínio e amor sempre demonstrados. Essa vitória é especialmente dedicada à vocês.

Aos antigos professores que fizeram e ainda fazem parte da minha vida, por lutarem pela igualdade na diferença e pela diferença na igualdade, Gilca Kortmann, Claus Dieter Stobaus, Andreia Ferrari, Olga Solange Herval Souza e Fernanda Perez, parte do meu percurso é reflexo do ser e do ensinar de cada um de vocês.

Agradeço aos meus amigos da Igreja Adventista do Sétimo dia de Aveiro, acredito que somos uma grande e bela família. Meu obrigado especial à Izabel, Bruno Costa, Ana Catarina, Romeu Valente, Célia e Luiz Fernando Marfut pelo que representam na minha vida. Mirian Pires, Andreia Vieira, Ana Gonçalves, Madelein Kuter, Raquel e Emanuel, Cátia, Daniel, Nelson e Tina Matos, Ricardo Dias, João Pedro, Rui Viegas e tantos outros queridos que apoiaram e oraram para que essa etapa fosse concretizada.

Aos amigos que conheci 'além mar', são muitos os 'brazucas' e os 'tugas' que ficam no coração, vocês deixaram um pouquinho de vocês em mim Valéria Andrade, Samilly Ribeiro, Antonio Silva, André Nobre, Tiago Gomes, Pedro Costa, Hélio Almeida, Laurem Crossetti e Guida Pimenta (foi e é uma anjinha na minha vida).

Agradeço aquelas que fizeram parte da minha grande família em Portugal, que deixaram ou deixarão saudades. Obrigada pela partilha de casa, sonhos, viagens, comidinhas, compras, pela amizade e carinho Janaina Fernandes, Kamila Verlene, Lorraine Gomes, Carolina Georg, Neda Egg, Letícia Moura, Ritiele Costa, Camila Serra e Roselane Lomeo, vocês são presentes de Deus na minha vida.

A minha família portuguesa por me acolher e amparar com tanto carinho e amor, meu agradecimento é eterno tio José Caetano, Milú e Ricardo Sardo, Inês, Diogo, Paula, Anita, Tia Valéria e Pedro.

Obrigada aos amigos conterrâneos pela paciência nas ausências, pelo incentivo a persistir, pelas mensagens e palavras de carinho, cartas e convites de casamento (...) sem vocês não faria sentido. Em especial a Daniela Vargas, Ananda Klering, Bruna e Jorge, Christian Cassol, Magda Cassol, Luana Cassola, Camila Vieira, Juliana e Lael, Duda Moraes, Larissa Nunes, Keila Mendes, Francieny de Sá, Mauren Dorneles, Tele, Naty Stormovski e Lia Tauber (por despertar o interesse à esse lugar).

Obrigada Aveiro. Tenho certeza que a minha escolha final pelo google imagens não foi ao acaso, serás eterna no meu coração pois "Aveiro é nosso e há de ser, Aveiro é nosso até morrer".



## **palavras-chave**

Educação Inclusiva; Ensino Superior; Necessidades Educativas Especiais; Ingresso e Permanência.

## **resumo**

A Educação Inclusiva no Ensino Superior representa atualmente um desafio de âmbito social, educacional e político. Nos últimos anos a investigação nesse campo emergiu, mas ainda percebe-se uma carência de estudos e atenção nessa vertente.

O presente estudo abordou o percurso pré-universitário, o ingresso e a permanência no Ensino Superior, de Estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE) da Universidade de Aveiro, a fim de compreender os principais fatores, quer sejam, educativos, sócio culturais, organizacionais ou políticos, que se apresentaram como fundamentais nesse processo de Inclusão.

Para obter respostas a essas questões, optou-se pelo paradigma da investigação interpretativa com cariz qualitativo, utilizando técnicas de recolha de dados através da pesquisa documental e da entrevista semiestruturada. O tratamento dos dados foi realizado seguindo a técnica de análise de conteúdo, com o auxílio do software WebQDA.

Conclui-se que o percurso pré-universitário, apesar de referido como atribulado pelos estudantes, os impulsionou a iniciar o percurso académico. Ainda, foi verificada a importância de vários apoios explicitados, em especial o da família. O Contingente Especial para acesso ao ensino superior foi referenciado por todos os estudantes como um importante suporte. A forma como a universidade organiza-se na fase de entrada dos estudantes, foi considerada satisfatória, mas apresentando aspectos pontuais a serem modificados. Os recursos, as acessibilidades físicas/estruturais e culturais/atitudeis bem como os apoios disponibilizados são citados como fundamentais para a permanência destes estudantes na UA, porém, a falta de respaldo legal e de políticas inclusivas nacionais dificultam esse processo.



**keywords**

Inclusive Education; Higher Education; Special Educational Needs; Access and permanence.

**abstract**

Inclusive Teaching in Higher Education currently represents a challenge for social, educational and political context. The last few years the investigation in this field has emerged, but still is noticed a lack of attention and studies in this aspect.

The study discussed the pre-university journey, the entry and permanence in Higher Education of students with Special Educational Needs (SEN) of University of Aveiro, in order to understand the main aspects, whether, educational, socio-cultural, organizational or political, these presented themselves as essential in this process of inclusion.

For answer these questions, it was chosen the interpretive paradigm of research with a qualitative nature, using techniques of collecting data, through documentary research and semi-structured interview. The data analysis was performed according to the technique of content analysis, with the support of WebQDA software.

Thus concluded that the pre-university journey, although referred to as turbulent by the students, led them to start the academic route. Still, it was observed the importance of various types of supports, in particular family.

The special contingent for access to higher education was referenced by all students as an important support. The way the university is organized at the entrance stage of the students was satisfactory, but showing specific aspects to be modified. The resources, physical / structural and cultural / attitudinal accessibilities as well as the available support, are mentioned as essential for the permanence of these students at the UA, however, the lack of legal backing and national inclusive policies hinder this process.



“São os passos que fazem os caminhos”.  
Mário Quintana

## ÍNDICE DE CONTEÚDOS

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>01</b>
 <b>CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL</b>	 <b>07</b>
1.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: BREVE RELATO HISTÓRICO	07
1.2 Conceito de Necessidades Educativas Especiais	11
1.3 Educação Inclusiva no Ensino Superior	14
1.4 As Políticas Educativas em prol da Inclusão no Ensino Superior	25
 <b>CAPÍTULO II- METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO</b>	 <b>35</b>
2.1 OBJETIVOS DO ESTUDO	35
2.1.1 Objetivos Gerais	35
2.1.2 Objetivos Específicos	35
2.2 OPÇÃO PELA METODOLOGIA QUALITATIVA	36
2.3 APRESENTAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DOS PARTICIPANTES	37
2.3.1 A Universidade de Aveiro	37
2.3.2 Participantes	38
2.4 TÉCNICAS DE RECOLHA E DE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO	39
2.4.1 Pesquisa documental e entrevista semiestruturada	39
2.4.2 Análise de Conteúdo	41
2.4.3 Procedimentos	43
 <b>CAPÍTULO III- APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b>	
<b>UNIVERSIDADE DE AVEIRO: UMA INSTITUIÇÃO INCLUSIVA?</b>	<b>47</b>
3.1 A UNIVERSIDADE DE AVEIRO	47
3.1.1 As Necessidades Educativas Especiais na UA	47
3.1.2 Os estudantes com NEE da UA	47
3.1.3 Estruturas e atividades de apoio aos estudantes com NEE	50
3.2 O INGRESSO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NA UA	54
3.2.1 Contingente Especial	55
3.3 OS ESTUDANTES ENTREVISTADOS: DAS NECESSIDADES ESPECÍFICAS AO SIGNIFICADO PESSOAL DA NEE	56
3.3.1 Necessidades Específicas	57



3.3.2 Significados Pessoais sobre as NEE	58
3.4 PERCURSO PRÉ-UNIVERSITÁRIO	61
3.4.1 Caracterização Geral do percurso	61
3.4.2 As acessibilidades	62
3.4.3 Principais apoios	67
3.4.4 Principais lembranças do percurso pré-universitário	67
3.4.5 Reflexões sobre o percurso pré-universitário	69
3.5 O INGRESSO: PERCURSO UNIVERSITÁRIO	70
3.5.1 Caracterização Geral do percurso	70
3.5.2 O ingresso na UA	71
3.5.3 Principais apoios para o ingresso	73
3.5.4 Reflexões sobre o ingresso na UA	75
3.6 A PERMANÊNCIA: PERCURSO UNIVERSITÁRIO	77
3.6.1 Vida Social	77
3.6.2 Apoios no percurso universitário	80
3.6.3 As acessibilidades na UA	83
3.7 ESTUDANTES COM NEE: SIGNIFICADO DE ESTAR NA UNIVERSIDADE	88
3.8 UNIVERSIDADE DE AVEIRO: UMA INSTITUIÇÃO INCLUSIVA	88
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>93</b>
Conclusão	93
Limitações e implicações futuras	95
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>101</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>109</b>
Anexo 1- Guião de Entrevista	109
Anexo 2- Autorização do Reitor da UA	113
Anexo 3-Termo de consentimento livre e esclarecido	115
Anexo 4- Árvore da análise (categorias e subcategorias)	117

## **INTRODUÇÃO**

“...tratar diferente o que é diferente, isso sim é igualdade”.

José Pacheco

## INTRODUÇÃO

A problemática da inclusão tem sido cada vez mais explorada. Nos nossos dias torna-se impensável falar em educação sem falar de inclusão, um reflexo de políticas emergentes que buscam garantir a escolaridade obrigatória.

Grandes são os desafios em mundo cada vez multicultural, no entanto, identificamos esse multiculturalismo como reais e essenciais sustentáculos da integração social e democrática. O grande desafio da sociedade é ter consciência e respeito pela diversidade, em particular na escola de nível superior (Barbosa, 2002, p. 5).

Percebe-se o aumento cada vez mais significativo da investigação acerca da Inclusão e das Necessidades Educativas Especiais (NEE), porém pouco se vê sobre estas no Ensino Superior.

Para Rodrigues (2004, p. 1),

“Os esforços para a construção de uma educação inclusiva têm-se centrado na maioria dos países na educação básica. No entanto, o fato do acesso ao Ensino Superior estar cada vez mais possível para mais jovens, o fato da formação universitária ser cada vez mais essencial para obter uma formação profissional e emprego e ainda ao fato das instituições de ensino superior integrarem o ensino público, implica que atualmente se equacione o caráter inclusivo da universidade sobretudo para jovens com condições de deficiência”.

A ausência de trabalhos relativos a discentes com NEE no Ensino Superior é notada segundo Patrício (2004, p. 75), porém esse fator não significa que estes estudantes não estejam presentes nesse nível de ensino, mas que pouco se investe e investiga sobre, reflexo dessa realidade é que “as desvantagens pendem, como é óbvio, para o segmento da população em estudo” (p. 75).

A luz dessa carência, Duarte et. al. (2013, p. 290) afirma que pouco tem se documentado sobre a inclusão no ensino superior, fato esse indicado pela insuficiência de reflexões, estudos e estatísticas, dificultando assim a formulação de políticas públicas que contemplem ações para uma educação inclusiva também no ensino superior.

Dessa preocupação nasce o desejo por maior abrangência da temática da inclusão no Ensino Superior, de forma a contribuir com a investigação neste campo bem como de analisar as políticas educativas voltadas a essa problemática. Refletir sobre questões relativas à organização da Universidade, perceber porque há um número reduzido de estudantes com NEE no Ensino Superior e verificar os porquês destes estudantes estarem aqui e outros tantos não, elencando quais foram e/ou são os principais apoios para o acesso e permanência no Ensino Superior.

É importante ouvi-los, pois conforme é referido por Nogueira (2002, p. 4),

“Para que possamos compreender como eles se veem e como pensam a educação que recebem, seja para compreendermos o universo em que estão inseridos, seja para denunciarem a sua condição e as possibilidades (necessidades) de uma educação inclusiva que, para eles, seja realmente significativa”.

O estudo portanto desenvolve-se em torno de duas dimensões dentro da temática da inclusão, a primeira relacionada com o percurso socioeducativo pré-universitário, procurando compreender, a partir das perspectivas dos estudantes, os principais apoios recebidos nessa fase e na etapa para a escolha e ingresso destes na universidade, pois percebe-se que muito se fala sobre os estudantes, sobre a universidade, sobre os professores, entretanto pouco ouve-se a perspectiva deles.

A segunda dimensão refere-se ao percurso universitário, com o objetivo de descrever e discutir, partindo do entendimento dos estudantes com NEE, a organização e acessibilidade da Universidade de Aveiro (UA) no momento do acesso e permanência.

Acreditamos que todos os estudantes com Necessidades Educativas Especiais têm o direito à educação, direito a experimentar e vivenciar aprendizagens e experiências tão diversas, por isso entendemos a importância do acesso/ingresso à universidade.

No ano letivo de 2012/2013, segundo dados do Diretório Geral do Ensino Superior (DGES), 45429 estudantes concorreram às vagas existentes para o ensino superior. Deste número significativo, 40415 estudantes foram colocados na primeira fase do concurso nacional de acesso. Concorrendo às vagas de contingente especial para deficientes temos 530 estudantes e destes, somente 115 colocados, este número apesar de relevante se comparado a anos anteriores, ainda é considerado muito pequeno.

Através de um estudo realizado pela UNESCO com um grupo de universidades da África, Arábia Saudita, Ásia e Pacífico, Europa e América Latina, foi relatado que praticamente todas as universidades têm estudantes com NEE e que na maior parte delas, o número é extremamente pequeno. O valor diz respeito a participação inferior de 2 estudantes com NEE a cada mil estudantes (Patrício, 2004, p. 78).

Entendendo o desenvolvimento social como prioridade dentro das políticas públicas e a educação como principal agente transformador, preocupa-nos primeiramente o número significativo, porém reduzido de estudantes com NEE que ingressam nas Universidades Portuguesas, bem como as condições que essas universidades disponibilizam, já que incluir não significa simplesmente inserir a pessoa com Necessidades Educativas Especiais como mais uma na instituição educacional. Com efeito,

“incluir significa organizar e implementar respostas educativas que facultem a apropriação do saber, do saber fazer e da capacidade crítica e reflexiva; envolve a

remoção de barreiras arquitetônicas sim, mas sobretudo das barreiras atitudinais - aquelas referentes ao "olhar" das pessoas normais e desinformadas – para que se promova a adequação do espaço psicológico que será compartilhado por pessoas muito diferentes entre si" (Carvalho, 1999).

O presente trabalho organiza-se em três capítulos, o primeiro voltado ao enquadramento teórico e legal, o segundo relatando a metodologia de investigação utilizada e o terceiro apresentando e discutindo os resultados.

O enquadramento teórico e legal aponta um breve relato histórico sobre a educação inclusiva, bem como os processos de mudança envolvendo a exclusão e a inclusão. Conceituamos as Necessidades Educativas Especiais em terminologias e abrangência do termo. Explicitamos estudos da inclusão no Ensino Superior de forma geral e nacional, bem como as políticas que trazem aporte a essa realidade.

O segundo capítulo dá a conhecer a metodologia de investigação adotada, os objetivos do estudo, a apresentação e caracterização do contexto e dos participantes e as técnicas de recolha e tratamento da informação.

Apresentamos e discutimos os resultados no último capítulo onde também são abordados os dados relativos à organização da Universidade de Aveiro e a caracterização de seus estudantes com Necessidades Educativas Especiais.

Referente às considerações finais, exprimimos as conclusões e preocupamo-nos em expor as limitações do estudo, bem como as implicações futuras.



**CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL**  
“Inclusão significa um modelo de pertença total à instituição”.  
(Rodrigues, 2004, p.1)





## CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

### 1.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: BREVE RELATO HISTÓRICO

Destinadas à segregação, as pessoas com algum tipo de deficiência foram consideradas durante muito tempo aberrações, castigo de Deus, cruelmente ameaçadas e aos olhos da sociedade deveriam pagar pela expiação dos pecados.

Na idade média muitas dessas pessoas, física e mentalmente diferentes eram associadas a feitiçaria e bruxaria e com isso acabavam por ser vítimas de perseguições e isolamento (Correia, 1997, referido por Rodrigues, 2010, p. 42).

Nos países europeus, ainda na idade média os ditos deficientes passaram a ser perseguidos e então mortos, pois faziam parte da categoria dos excluídos. “Quanto a saber, quais as crianças que se deve abandonar ou educar, deve haver uma lei que proíba alimentar toda criança disforme” (Politics, de Aristóteles referido por Silva, 2002, p. 24). Esta era a prática, as perfeitas educáveis, as ‘disformes’, deixadas de lado.

É interessante perceber que algumas deficiências não eram tão marginalizadas, o nanismo por exemplo era valorizado, pois estes eram considerados excelentes dançarinos e muito engraçados. Essas características tornavam-se atrativas, e por meio delas, ricos senhores os ‘adquiriam’ para fins de entretenimento.

As pessoas invisuais eram também mais toleradas, pois acreditava-se que estas possuíam poder de adivinhação. Nas situações de combate, como em guerras, eram designados a cargos de adivinhos, por apresentar alta sensibilidade, recebiam pagamento e eram consultados antes do comandante movimentar suas tropas.

Aqueles que apresentavam uma deficiência ‘mais visível’ eram vistos como pessoas sem prontidão e a partir do nascimento já eram premeditadas a serem excluídas da sociedade. Se não fossem mortas, deveriam viver confinadas pois “acreditava-se que excluir essas pessoas do mundo dos demais era a única solução para o problema” (Rodrigues, 2010, p. 42).

É notável a resistência à aceitação social dessas pessoas, realidade essa que permeou a sociedade há muito tempo, mas que ainda hoje é percebida.

Com o passar do tempo, a doutrina cristã foi um dos ‘ganchos’ para uma melhoria de vida. Segundo a igreja, todas as pessoas deveriam ser merecedoras de caridade.

No final do século XIX iniciava-se uma fase de pequenas e significativas mudanças, onde o marco foi o olhar curativo, caritativo e assistencialista.

Interessados pelo trabalho com os ‘diferentes’, alguns profissionais pretendiam curar as deficiências, independentemente de quais fossem.

Este período curativo foi ainda marcado pela criação de escolas para surdos e cegos onde a tentativa de remoldagem e recuperação estava a frente da assistência (Rodrigues, 2010, p. 42). As pessoas com algum tipo de deficiência passaram a ser vistas como algo a ser ‘consertado’.

Esses profissionais começaram a trabalhar em prol dessa causa, mas esse otimismo não durou. Smith (2008, p. 33) relata que embora as escolas criadas no final do século XIX tenham sido consideradas educacionais, elas se tornaram depósitos onde pessoas eram isoladas da sociedade.

Apesar de “Abandonaram a crença de que as pessoas com deficiência deviam ser evitadas e aderiram à ideia de que elas deviam ser protegidas, cuidadas, educadas, mesmo que esse ato significasse um extraordinário esforço” (Smith, 2008, p. 32 e 33), os profissionais e o público em geral, desiludiram-se com a educação especial, pois ela era incapaz de remover as deficiências, curar as crianças ou torná-las normais, como assim o desejavam.

A era da industrialização apresentou consequências na Educação Especial, aumentando e reforçando as práticas segregativas.

O século XIX pode então ser considerado como a fase áurea da institucionalização e estendeu-se até a metade do século XX (Rodrigues, 2010, p. 43), onde surgiram os asilos e as instituições especiais para crianças com deficiência financiados pelo Estado.

O primeiro passo para a educação de crianças deficientes em Portugal foi dado em 1822 quando José Antonio Rego solicitou a D. João VI a educação de surdos e cegos. A solicitação foi atendida e foi então criado um instituto de surdos e cegos sediado no Palácio do Conde de Mesquitela (Rodrigues, 2010, p. 43).

De forma a disponibilizar assistência, o Ministério dos assuntos sociais iniciou o financiamento de instituições particulares sem fins lucrativos, nomeadamente Associações de Pais. Essas objetivavam educar crianças que não eram atendidas em escolas regulares (Cardoso, 2006).

O século XX foi caracterizado por importantes mudanças de políticas e práticas, verificando-se uma propensão cada vez maior da retirada do domínio exclusivamente médico e investimento no domínio da educação. Este século foi também caracterizado pela ampliação da escolaridade básica e obrigatoriedade da mesma.

Com a intenção de romper com o paradigma da segregação, foram adotadas ideias e práticas de normalização. Criado o conceito de integração, referente à necessidade de modificar a pessoa com deficiência e não a sociedade, para que essa pudesse assemelhar-se o mais perto possível aos demais a fim de ser inserida no convívio social e educacional (Duarte & Ferreira, 2010, p. 61).

A integração veio como forma de igualdade de oportunidades, porém a consolidação da escola de massas acabou por gerar contradições entre o número crescente de indivíduos no interior da escola.

Os estudantes com deficiência que estavam integrados nas escolas regulares apresentavam muita dificuldade em acompanhar e as possibilidades idealizadas de todos terem acesso e sucesso demonstraram ser utópicas.

O estágio da igualdade de oportunidades trouxe consigo a massificação da escola, que contraditoriamente fez surgir um grande grupo de crianças e jovens a quem passaram a ser atribuídas deficiências mentais ou dificuldades de aprendizagem pois o seu rendimento não adequava-se aos objetivos da instituição (Cardoso, 2006).

Da necessidade de que alguma estratégia educacional pudesse ser satisfatória, surgiram as escolas especiais “por consequência o rotular dessas crianças. A medida que propagam-se, as escolas distinguem-se devido às diferentes deficiências, a escola de surdo, de cego, de deficiência mental, etc.” (Rodrigues, 2010, p. 44).

Os trabalhos do ‘pai da educação especial’ foram reconhecidos através do investimento na recuperação do jovem Victor, o qual apresentava uma deficiência mental. Durante sua intervenção, Itard sistematizou as necessidades educativas da criança através da criação de programas específicos.

Segundo Pereira (referido por Rodrigues, 2010, p. 44) as escolas especiais estabelecem um subsistema de educação distinto dentro do sistema regular. Estas classes eram como “caixotes” para todo o tipo de crianças que “não serviam ao sistema educativo”.

Segundo Bénard da Costa (2010, p. 20),

“Só se integravam crianças deficientes desde que estas acompanhassem o currículo normal sem alterações. Por isso é que digo que a escola era tudo menos inclusiva”.

Em 1913, é assinalada a primeira evolução do ensino especial em Portugal, organizado por Dr. Aurélio da Costa Ferreira, iniciou-se um curso de formação especializada dirigido a professores que ensinavam deficientes auditivos. No ano 1916 foi fundado um instituto com o seu nome para ensino de estudantes que eram considerados deficientes mentais e que apresentavam perturbações de linguagem.

Em Portugal, o maior número de respostas educativas destinadas a enfrentar os problemas dos estudantes com deficiência ou com NEE, iniciaram em meados dos anos de 70 e desde então tem vindo a multiplicar-se os recursos humanos, os diferentes tipos de serviços e de recursos, a oferta de formação especializada e a disponibilização de meios financeiros (Bénard da Costa, 2006, p. 11).

No pós 25 de Abril de 1974 uma grande mobilização de pais e técnicos de crianças portadoras de deficiência mental deu início a um movimento a fim de que essas

crianças tivessem o mesmo direito que as outras. Dessa iniciativa foram criadas as cooperativas para a educação e reabilitação de crianças inadaptadas, as conhecidas CERCIS (Bairrão, 1998, p. 66), existentes até hoje.

Segundo Bairrão (1998, p. 67), em 1982 os dados do Conselho Nacional de Educação apontavam o atendimento de 79% das crianças e jovens sinalizados por alguma dificuldade ou necessidade especial, enquanto nas escolas do ensino regular eram apenas 21% as crianças atendidas por esta condição.

Através de estratégias pontuais e escassas foi-se notando a necessidade da elaboração de métodos diferenciados de ensino. A partir dessa preocupação, a inclusão nas escolas regulares, ditas normais, foi tendo espaço, no entanto com práticas diferenciadas da integração.

A escola, os professores, bem como todo o ambiente educativo, através da iniciativa de estratégias diferenciadas, deveriam organizar-se para suprir as necessidades educativas dos alunos e não mais eles se adequarem à realidade presente.

No ano de 1991, o Decreto-Lei nº 319 passou a exigir que o processo de encaminhamento para a escola especial de um determinado aluno fosse considerado possível, apenas quando esgotadas todas as medidas (Cardoso, 2006).

Guenther (referido por Moreira, 2006, p. 21) observa que:

“A política de inclusão de alunos na rede regular de ensino não consiste somente na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades”.

Este foi um grande marco, o entendimento de que a limitação de uma pessoa não pode diminuir seus direitos. As pessoas com deficiência são cidadãos e fazem parte da sociedade e contudo esta precisa preparar-se para lidar com a diversidade humana (Duarte et. al., 2010, p. 291).

Convém ressaltar que a definição de pessoa com deficiência trouxe um papel importante referente às práticas e políticas da Educação Inclusiva.

Por definição,

“a pessoa portadora de deficiência é aquela que, por apresentar em caráter permanente ou temporário alguma deficiência física, sensorial, cognitiva, múltipla, ou que é portadora de condutas típicas, ou ainda de altas habilidades, necessita de recursos especializados para superar ou minimizar suas dificuldades” (Moreira, 2006, p. 22).

Os marcos da Educação Inclusiva a partir de então foram percebidos através de novas ideias, práticas e políticas suportadas pelos fóruns mundiais que começaram a englobar a presente problemática. A defesa dos direitos das pessoas com deficiência foi um dos principais suportes a fim de reivindicar a situação a que se encontravam.

Atualmente em Portugal, o número de estudantes com deficiência em escolas especiais engloba pouco mais de 2%, o restante encontra-se nas escolas regulares. Muito dessa realidade é conducente ao desenvolvimento de políticas educativas que conduziram as ações inclusivas (Rodrigues & Nogueira, 2010, p. 97).

Entretanto, há um alerta para o fato de que, a criança com deficiência na escola regular representa um avanço no que se refere à democratização do ensino, porém não garante a efetivação de uma política de inclusão (Figueiredo, 2002, referido por Moreira, 2006, p. 23).

Concluimos refletindo sobre a referência do guião da Promoção da educação inclusiva em Portugal (p. 12):

“Se acrescentarmos a estes fatos a crescente presença em Portugal de crianças oriundas de outros países, o aumento do risco de marginalização dos grupos mais desfavorecidos, a premência com que se coloca a transição para uma vida ativa de jovens com baixa escolaridade e as dificuldades com que se defrontam os adolescentes face ao risco da HIV/SIDA, da gravidez prematura e da toxicodependência, verificamos que esta multiplicidade de problemas exigem uma multiplicidade de respostas que, para serem eficazes, devem obedecer ao princípio comum de UMA ESCOLA INCLUSIVA PARA TODOS”.

## **1.2 CONCEITO DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**

O quadro das sociedades modernas foi sendo socialmente construído num determinado padrão de distinção entre ‘normalidade’ e ‘anormalidade’, caracterizando à eficácia, racionalidade e exigências de uma sociedade capitalista.

Essa ‘anormalidade’ reporta-se a uma marginalidade, um desvio socialmente construído relativo às pressões que por razões sociais, raciais, físicas e políticas se distanciam do que foi socialmente construído como ‘normal’.

Conforme a afirmação de Cardoso (2006),

“São valores e atitudes variantes que reproduzem-se e coexistem ao longo da história para justificar julgamentos sociais que por sua vez refletem mudanças nas condições da sociedade. Esta marca ou estigma traduz um conjunto de valores e de atitudes que estão enraizadas culturalmente a fim de demarcar o grau de envolvimento da comunidade”.

Uma das discussões sociais e políticas presentes na temática da inclusão engloba a terminologia utilizada a referenciar essa população que apresenta características ‘diferenciadas’. “Esta disparidade inicia-se logo no conceito adotado pelas diferentes instituições de ensino superior, para algumas este cinge somente à deficiência física e/ou sensorial, para outras o conceito é mais abrangente”, esse aspecto surge na discussão sobre os principais desafios e dificuldades experimentadas pelo grupo GTAEDS (2010, p. 2).

É notável que as nomenclaturas não são meras palavras escolhidas ao acaso, mas reveladoras de conceitos e significados.

Para Oliveira (2012, referido por Duarte et. al., 2013),

“O surgimento de terminologias ligadas à educação especial, entre elas a integração, a normalização, a inclusão, a diversidade, e outras tantas, refletem a sobrecarga que carrega todo aquele que é diferente, que não se encaixa nos modelos pré-estabelecidos que o levem a fazer parte de grupos homogêneos, que se autodeterminam ser iguais perante outros considerados diferentes”.

Chamados por mongolóides, deficientes, excepcionais, dementes, portadores de anomalia, inaptos, incapazes, especiais e tantos outros nomes causadores de desconforto aos que ouvem e aos que são referidos, essas pessoas são conhecidas por termos que evidenciam a forma como muitas vezes são consideradas e tratadas.

"É paradoxal que, quanto mais aprendemos acerca das pessoas excepcionais, menos confiantes nos tornamos quanto a nossa capacidade de classificá-las de maneira útil" (Bogdan & Taylor, 1976, referenciado por Cardoso, 2006), “algumas vezes os indivíduos com deficiência são identificados com a sua própria deficiência, são agrupados sob a designação do cego, o surdo, o tetraplégico, como se de um perfil, um molde se tratasse” (Patrício, 2004, p. 87).

No presente estudo dirigimo-nos à esses como estudantes com Necessidades Educativas Especiais (Abreu & Antunes 2011, Nielsen 1999, Pereira 2006, Antunes et. al. 2013, Mazzoni, Torres & Andrade 2001, Ferreira 2007, Garcia, Rodriguero & Mori 2011), contudo encontramos na literatura autores que referem-se às Necessidades Educacionais Especiais (Moreira, Bolsanello & Seger 2011, Pacheco & Costas 2005, Moreira 2005, Ferreira 2007).

Essas nomenclaturas englobam o significado:

“As deficiências e as doenças são condições, definitivas ou transitórias, que implicam em determinadas necessidades, que são chamadas de especiais –NE -se não forem compartilhadas pela maioria das pessoas. Caso essas necessidades especiais não possam ser atendidas pelos meios tradicionais de ensino, por demandarem uma série de recursos e estratégias de caráter mais especializado por parte da instituição, elas passam a denominar-se de necessidades educacionais especiais – NEE” (Ferreira, 2007, p. 44).

O termo Necessidades Educativas Especiais surgiu a fim de substituir o termo ‘criança especial’, utilizado para referenciar crianças com deficiências. Essa mudança ocorreu a partir do relatório de Warnock (1978) como forma a abandonar o paradigma médico e adotar o paradigma educativo.

O conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) engloba, segundo Curado & Oliveira (2010, p. 1),

“as limitações ao nível de atividade e da participação num ou vários domínios da vida decorrentes de alterações funcionais e estruturais de caráter permanente, resultando em

difficultades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento bio psico social”.

Conforme categorizado por Ferreira (2007, p. 48) através do quadro de identificação das necessidades apresentadas por universitários [Quadro 1], buscamos explicitar quais as condições especiais e os apoios que demandam.

**[Quadro 1] Identificação das necessidades apresentadas por universitários.**

1º	<b>Condições Especiais</b>	Geram →	Limitações ou dificuldades (restrições para a adaptação do estudante ao meio físico, social e acadêmico)
2º	<b>Limitações ou dificuldades</b>	Podem produzir →	Necessidades Especiais (NE) (Demandas não compartilhadas pela maioria das pessoas)
3º	<b>Necessidades Especiais (NE)</b>	Podem torna-se →	Necessidades Educativas Especiais (NEE) (Demandas não atendidas pelos recursos e estratégias tradicionais de ensino)
4º	<b>Necessidades Educativas Especiais (NEE)</b>	Demandam →	Apoio Institucional Especial (respostas educacionais que equiparam as oportunidades para o processo de ensino, aprendizagem e avaliação)

**Fonte:** Ferreira, 2007.

De acordo com Stoer e Magalhães (2005, p. 78), a maneira como a sociedade encara a pessoa com deficiência e promove a exclusão é relacionada a três principais razões: a primeira é a percepção da sociedade de que a deficiência é uma condição imutável e uma tragédia pessoal que não é possível melhorar.

A segunda é causada pelas barreiras sociais e estruturais criadas pela sociedade. E a terceira razão é a falta de reconhecimento de que às pessoas com deficiência tem direito a autonomia e a cidadania, tirando-lhes o direito de pertença, já que não parecem ser produtivas.

Portanto concluímos refletindo sobre essa problemática com a citação de Cleridge (1993 referido por Rodrigues, 2003):

“Podemos começar por aceitar que existe a deficiência. É parte da vida humana, parte da forma como as coisas são. Deixem-nos implicarmo-nos nela, questioná-la, fazer amigos com ela. As pessoas com deficiência fazem-no a partir de dentro. Pessoas que não são ainda deficientes necessitam de o fazer do exterior”.

### **1.3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR**

A Educação Superior possui importante papel no desenvolvimento das sociedades, bem como na liderança e nos processos de transformações desta. Entretanto, talvez esse papel nunca tenha sido tão reconhecido como atualmente (Llorent & Santos, 2012, p. 8).

Segundo Myriam Van (Referida por Abreu, 2013, p. V),

“Ninguém que aposte seriamente na integração das pessoas com deficiência porá em causa a importância das possibilidades de acesso destas ao ensino superior. Por conseguinte, a acessibilidade das pessoas com deficiência ao ensino superior não é um “luxo” mas um dever da sociedade respeitando a igualdade de direitos para todos os cidadãos”.

Pois, conforme Júlio Pedrosa (1994, referido por Arroteia, 2013, p. 64):

“Uma universidade revela-se nos alunos que a procuram e a integram, nos professores e trabalhadores não docentes que a servem, nas relações com as comunidades interessadas nos seus mistérios. Espera-se que uma instituição universitária seja uma comunidade empenhada na criação de saberes, no seu ensino e difusão, enfim, que a educação e formação dos jovens sejam sempre das suas funções mais nobres”.

A Declaração Mundial sobre o Ensino Superior (1998), nos afirma que a Educação Superior é um dos pilares fundamentais dos direitos humanos, da democracia, do desenvolvimento sustentável e da paz, e que, portanto, deve ser acessível a todos no decorrer da vida.

De um lado a “universidade é locus do conhecimento, sendo de sua competência a produção científica e a articulação com as distintas áreas do saber, mas, de outro, deve ser também o locus da pluralidade, da diversidade e do respeito às diferenças” (Moreira, Bolsanello & Seger, 2011, p. 140).

Todos os homens carregam características comuns e ao mesmo tempo possuem as próprias singularidades de desenvolvimento, revelando a sua condição humana. Cada pessoa é diferente pela interação entre o que é, de onde vem e onde está, situação social, ambiente e fatos atuais (França, 2010, p. 1). Contrária a essa afirmação, percebe-se cada vez mais uma busca pela homogeneização educacional onde regras, práticas e manuais tem a finalidade de abranger a totalidade, padronizando-a, enquadrando tantas diferenças num termo e prática igual.



A homogeneização principalmente voltada à educação, tem amparado a exclusão social e educacional, pois, segundo Fortunato & Bandeira (2000, referidos por França, 2010, p. 1), “é na organização das escolas atuais, que a ilusão dos iguais repercute diretamente, distanciando-as de propostas que possam superar o ideário da uniformidade que tanto reprova, distingue, expulsa e exclui os alunos”.

Novas, ousadas e expansivas ideias de uma escola única, funcionando em bases igualitárias, buscando oportunidades de acesso a educação, gratuidade e obrigatoriedade escolar, foram pressionadas por um custo insustentável. Através dessa realidade percebe-se o crescimento da rede escolar, o sistema expandiu-se demograficamente, mas não há recursos do governo.

A universalização do ensino e o direito à educação para todos são avanços significativos, porém, apesar dessa profunda mudança a qualificação do ensino tem sido colocada em risco.

Ao refletirmos sobre a problemática da homogeneização nos contextos educativos e na sociedade, cresce de maior forma o desejo pela abordagem da diversidade e do respeito às diferenças, o que nos motiva a mais uma vez enfatizarmos a importância da Inclusão.

O número de estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior tem aumentado gradualmente nas últimas duas décadas, devido à implementação de medidas políticas e sociais de acesso e democratização que promovem a inclusão educativa nesse nível de ensino (Faria, 2012, p. 5).

A universidade entrelaça-se com a inclusão, ela nos convida a pensar na e para a inclusão. Os sistemas educativos apresentam níveis de excelência são os que mais vivenciam e investem na inclusão, pois a inclusão desassossega a Universidade (Fernandes & Rodrigues<sup>1</sup>, 2014).

Confrontamo-nos com uma temática emergente que necessita ser discutida adiante da educação básica e secundária, para que assim, estudantes com Necessidades Educativas Especiais ingressem ao Ensino Superior, tendo a oportunidade de concluir mais um percurso na trajetória estudantil.

Os autores Castanho & Freitas (2005, p. 1), ressaltam que os contextos educacionais onde são incluídos, são responsáveis pela promoção de cidadania e para tanto propiciar e incentivar a educação para todos, pois as universidades configuram-se como um espaço de construção e trocas de conhecimento, além do convívio social.

---

<sup>1</sup> Citações enxertadas de seus discursos na Universidade de Lisboa em comemoração aos 10 anos do GTAEDS (Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiências no Ensino Superior) no dia 19/06/2014.

A universidade pode considerar o significado da sua função social a fim de que as pessoas com NEE deixem de ser representadas pelas categorias de ineficiência, do desvio, do atípico e do improdutivo e a elas sejam assegurados o direito à igualdade de oportunidade e à educação (Moreira, 2005, p. 2).

Afinal, o princípio da Educação Inclusiva requer das instituições escolares o reconhecimento e o encaminhamento de práticas que respondam às necessidades educacionais, por meio de uma educação que garanta às pessoas com Necessidades Educativas Especiais o atendimento de acordo com as suas especificidades (Garcia, Rodriguero & Mori, 2011, p. 574).

Ao referirem-se a efetiva inclusão de estudantes com NEE no Ensino Superior, os autores Portes & Carvalho (referidos por Ferreira, 2007, p. 45) salientam que a atenção à trajetória escolar dos estudantes é parte fundamental no processo e essa se compõe do acesso, ingresso, permanência e saída.

Tendo em conta o caminho percorrido por cada um desses atores sociais bem como o significado que esses atribuem ao longo do percurso, entende-se que a permanência na universidade implica um trabalho constante.

O processo de inclusão é determinado pela interação entre as variáveis individuais e as do envolvimento, ninguém é aceito só pelas suas capacidades individuais nem contra elas, só pelas características do meio, nem contra as características do meio. É pois um processo interativo e dinâmico, resultante da influência de múltiplos fatores. (Rodrigues, 1986, referido por Rodrigues, 2004, p. 1).

Ao reconhecermos a inclusão como um processo global, entendemos que potencializar o investimento em políticas educacionais a fim de que estas invistam em espaços inclusivos, no esporte, lazer, inclusão no mercado de trabalho, nas escolas, universidades, dentre outras mudanças que os setores sociais vem promovendo, são essenciais e urgentes, a fim de desenvolver o potencial, bem como respeitar as necessidades e diferenças de cada indivíduo.

O conceito de escola inclusiva segundo Guijarro (1998, p. 4) é relacionado à modificação da estrutura, do funcionamento e da resposta educativa, de modo que se tenha lugar para todas as diferenças, quer sejam individuais, sociais e culturais, inclusive aquelas associadas a alguma deficiência.

Percebe-se a necessidade de atender a inclusão como uma totalidade na diversidade, para que os quatro pilares propostos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para a educação, o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, possam constituir realidade e prática pedagógica.

As últimas décadas foram marcadas por movimentos importantes para a Educação Especial e Inclusiva. Estas têm vindo a ser pauta de debates, reflexões e investigação no âmbito da educação básica.

Segundo Rodrigues (2004, p. 1), atualmente estamos refletindo sobre a Integração/Inclusão no Ensino Superior, como reflexo dos avanços na escolarização que se foram verificando nos diferentes graus de ensino.

A temática da Inclusão no Ensino Superior representa atualmente um desafio, quer seja social, educacional ou político. Nos últimos anos a investigação nesse campo emergiu, mas percebe-se ainda uma carência de estudos e atenção nessa vertente, um exemplo disso é percebido pelo número pequeno de pesquisas, escassa experiência documentada e pouca divulgação do tema. Encontramos ainda mais 'achismos' do que políticas e práticas.

As principais práticas voltadas ao Ensino Superior apontam para estratégias multifacetadas e globais, envolvendo todos os atores deste processo: docentes, estudantes, currículos, instituições e contextos de aprendizagem (Tavares, 2008, p. 21) pois a aprendizagem influencia e é influenciada diante do seu contexto.

Um dos fatores de maior preocupação referente a temática da inclusão no Ensino Superior, é a realidade de uma elevada parte de jovens com Necessidades Educativas Especiais que acabam por desistir quando atingem este nível de escolarização. Esse fato deve-se muitas vezes aos ambientes acadêmicos pouco estimuladores ou excessivamente exigentes, no que respeita aos requisitos envolvidos, dentre outros fatores (Fernandes & Almeida, 2007, referidos por Abreu, 2011, p. 27). Algumas iniciativas são percebidas, mas são isoladas e insuficientes no sentido de proporcionar apoio (Pacheco & Costas, 2005).

Para Chauí (2004, referida por Castanho & Freitas, 2005, p. 1) outro grande desafio na educação superior tem sido o movimento da educação inclusiva, evidenciando a ausência, mas necessidade de políticas públicas que a promovam e efetivem, pois como ressalva Moreira (2005), esses aparatos legais são importantes e necessários, mas não garantem a efetivação de programas inclusivos.

Uma educação que prime pela inclusão necessita de investimentos em materiais pedagógicos, em qualificação de professores, infraestrutura adequada a fim de fornecer suporte para os estudantes em seu percurso de acesso, ingresso e permanência, estando atento a qualquer forma discriminatória.

Durante nossas pesquisas, elencamos alguns fatores essenciais referentes às necessidades percebidas no processo de inclusão no Ensino Superior de acordo com os estudos de Duarte, Rafael, Filgueiras, Neves & Ferreira (2013), Rodrigues & Almeida (2013), Silva, Cymrot & D'Antino (2012), Llorent & Santos (2012), Rodriguero & Mori

(2011), Abreu & Antunes (2011), Moreira, Bolsanello, Seger (2011), Franca (2010), Duarte & Ferreira (2010), Haiduke & Alcântara (2007), Curado & Oliveira (2010), Santos & Fumes (2009), Garcia, Antunes, Faria & Pereira (2006), Moreira, Michels & Colossi (2006), Castanho & Freitas (2005), Pacheco & Costas (2005), Moreira (2005), Glat & Pletsch (2004), Rodrigues (2003, 2004) e Mazzoni, Torres & Andrade (2001).

Esses fatores são compreendidos por: 1- Políticas Educacionais: a necessidade do suporte e do resgarde; 2- Informação; 3- Ingresso ao Ensino Superior; 4- Órgão de apoio na Universidade; 5- Acessibilidade: barreiras estruturais e culturais/atitudinais e 6- Capacitação de docentes e funcionários. Apesar da distinção, todos eles fundem-se, sendo perceptível a necessidade do suporte das políticas educacionais do começo ao fim.

### **1- Políticas Educacionais: A necessidade do suporte e do resgarde**

A ausência de políticas educacionais voltadas à inclusão no ensino superior tem sido uma das muitas problemáticas na luta pela inclusão. Sem amparo legal, as decisões ficam a cargo dos regimentos de cada instituição, o que por um lado dá autonomia a estas, mas por outro, não resguarda os direitos dos universitários com Necessidades Educativas Especiais.

As políticas educacionais têm o 'poder' de apoiar legalmente os estudantes, determinando que as barreiras arquitetônicas e culturais não sejam realidade, que qualquer aluno tenha à sua disposição suportes quer sejam físicos, materiais ou pessoais e que haja incentivo à capacitação dos docentes.

As políticas voltadas à educação inclusiva ainda são pouco percebidas. Constatamos essa realidade quando somos deparados com as grandes propostas políticas nacionais e internacionais, no discurso das políticas de todas as matrizes ideológicas, nas ações concretas dos governantes e de muitas escolas (ou de todas, mesmo que obrigadas), nas produções científicas, acadêmicas e de cunho técnico-profissional (Bueno, 2008, referido por Silva, Cymrot & D'Antino, 2012, p. 668).

As práticas de ampliação do acesso ao ensino superior tornam-se política de inclusão se houver preocupação e ações favoráveis que possibilitem a superação de barreiras à permanência e à participação nas decisões educacionais e políticas das universidades (Llorente & Santos, 2012, p. 16). Por outro lado, a presença da criança com deficiência na escola regular representa um avanço no que se refere à democratização do ensino, mas não garante a efetivação de uma política de inclusão (Moreira, Michels & Colossi, 2006, p. 23).

Acreditamos que universidade não é a única responsável pelo ingresso e permanência de estudantes com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior.

Com efeito, temos a necessidade de políticas públicas que possam dar suporte e resguardar essa realidade e urgência por discussões e reflexões sobre inclusão no Ensino Superior, para que essa realidade não tenha seguimento somente de caráter educacional, mas sim legal.

Portanto, entendemos que uma universidade inclusiva só é possível no caminhar em busca da mudança que vai eliminando barreiras de toda ordem, desconstruindo conceitos, preconceitos e concepções segregadoras e excludentes. É um processo que nunca está finalizado, mas que, coletivamente, deve ser constantemente enfrentado (Moreira, 2011, p. 141).

Ao perceber os aspectos fundamentais para o percurso de estudantes com NEE na universidade é importante lembrar que “a universidade não é uma instituição com fim terapêutico, mas que, no entanto, deve velar pela qualidade de vida e formação profissional de seus estudantes no ingresso, permanência e finalização do curso (Ferreira, 2007, p. 48).

Por mais semelhantes que possam parecer, cada situação requer avaliação e intervenção única, bem como cautela para que as ações delineadas, em hipótese alguma, constituam privilégios, e possam manter a compatibilidade entre o real aprendizado do estudante e o diploma que a ele será concedido, Ferreira (2006, p. 57), justifica que jamais será negligenciada a proposta de formá-lo um profissional competente e apto a desempenhar suas funções na sociedade.

O compromisso com a pesquisa, ensino e extensão, alicerces do Ensino Superior, são uma possibilidade de transformar as desigualdades existentes em nossa sociedade e também nas instituições educacionais (Llorente & Santos, 2012, p. 16).

É imprescindível dar visão às condições de acesso e permanência, bem como incentivar e garantir a participação dos estudantes nas decisões da universidade, buscando assim atender as necessidades daqueles que ingressam, pois o Ensino Superior é de certa forma feito para os estudantes e portanto, também por eles.

## **2- Informação**

A informação é o caminho para romper com mitos que povoam o imaginário popular e que adentraram a universidade (Silva et. al., 2012, p. 692).

É fato que as dificuldades relacionadas ao desconhecimento da temática não se restringem à comunidade, mas aos docentes e discentes a que dela pertencem.

Aos olhos dos estudantes, a falta de conhecimento e de conscientização da população acadêmica com relação as Necessidades Educacionais Especiais tem sido um dos principais obstáculos enfrentados relativamente a inclusão no ensino superior. (Pacheco & Costas, 2005, p. 10).

É essencial que os sistemas de ensino busquem a demanda real de atendimento a estudantes com Necessidades Educacionais Especiais, mediante a criação de sistemas de informação que, além do conhecimento, possibilitem a identificação, análise, divulgação e intercâmbio de experiências educacionais inclusivas (Pacheco & Costas, 2005).

Segundo Paula e Carvalho (2009, referido por Silva et. al., 2012, p. 672) é de suma importância o uso de todos os recursos disponíveis para tornar o acesso à informação possível, inclusive os profissionais que trabalham em bibliotecas universitárias precisam ser formados para participar no processo de inclusão de estudantes com deficiência. É dever da universidade ampliar sua produção e difusão de conhecimentos, informando à comunidade suas práticas (Cymrot et. al., 2012, p. 669).

As práticas inclusivas constituem contributos para que haja esclarecimento sobre as reais necessidades, principalmente aos docentes que estão em maior contato com os estudantes com Necessidades Educacionais Especiais, inclusive em sala de aula, visando que além da identificação, haja a compreensão e possam, conforme o autor acima refere, buscar prévia organização, informação e acima de tudo, condições para que esses estudantes sejam incluídos dentro do espaço de ensino.

Os estudantes, professores, funcionários e comunidade em geral podem participar dessa troca de informações e capacitação a fim de contribuir nesse processo.

Dentre muitas boas práticas, optamos por citar o exemplo da Universidade de Londrina, no Brasil (Garcia, Rodriguero & Mori, 2011). Através de projetos simples, esta Universidade tem realizado iniciativas significativas. Em 2006 começaram uma busca para clarear os significados das NEE (pois esse é o critério para o acompanhamento oferecido pelo programa) e através destas informações, garantir condições especiais para os diversos tipos de NEE a fim de responder perguntas como “quais as restrições deveriam ser consideradas como limitações ou dificuldades?”.

Ao encerrarem essa primeira etapa, puderam compartilhá-las com a comunidade acadêmica, a fim de que essa pudesse ter conhecimento, para assim, dar maior e melhor apoio aos estudantes (Ferreira, 2006, p. 49).

Todos os participantes, ou seja, comunidade acadêmica podem envolver-se. Mas se a universidade pede aos seus participantes que cale, ela está se condenando ao silêncio, isto é à morte, pois seu destino é falar (Milton Santos, referido por Trindade, 1999, p. 150).

A universidade, aliás, é talvez, a única instituição que apenas pode sobreviver se aceitar críticas, de dentro dela própria, de uma ou outra forma.

Os estudantes com Necessidades Educativas Especiais fazem parte dessa totalidade e uma das contribuições que podem dar à universidade, é convidá-la a refletir sobre às diferenças dentro desse espaço de ensino, um convite à informação e quebra de tabus que muitas vezes ainda é presenciado e precisa ser sanado.

É importante pensar na Universidade atual como um local de formação intelectual, política, cultural e também social, um contraponto com a universidade tradicional sempre vista como elitista, distante da sociedade e da comunidade. A universidade é um local que pode assegurar a todos às oportunidades de igualdade, se assim o desejar.

### **3- Ingresso ao Ensino Superior**

Cada vez mais instituições de ensino superior tem tomado medidas para a inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais, ao começar pelo ingresso dessas à universidade. Segundo Rodrigues (2004, p. 2) o ingresso é um dos campos que tem se verificado maior evolução atualmente.

Segundo (UNESCO, 1998)<sup>2</sup>,

“É necessário desenvolver uma política ativa de facilitação do acesso ao ensino superior para os membros de certos grupos especiais, tais como os povos indígenas, as minorias culturais ou linguísticas, os grupos sociais desfavorecidos, os povos sob ocupação e as pessoas com deficiência, dado que esses grupos, tanto como pessoas coletivas como em termos individuais, podem ser detentores de experiências e talentos de grande valor para o desenvolvimento das sociedades e nações. A elaboração de materiais especiais de apoio e de soluções educativas específicas pode ajudar a ultrapassar os obstáculos que tais grupos enfrentam, tanto no que respeita o acesso como a continuação de estudos de nível superior”

A palavra acesso pode trazer embutida a ideia de sair de um determinado lugar ou situação e ir para lugar ou situação diferente da anterior. Esse lugar ou situação pode referir-se a um espaço físico ou uma situação que reflete status social, por exemplo, ter acesso ao ensino superior (Manzini, 2008, referido por Watzlawick, p. 27, 2011).

Em outra perspectiva mais lata e abrangente, entendemos por acesso, o conjunto de possibilidades específicas que permitem ao estudante com Necessidades Educativas frequentar e relacionar-se com a comunidade acadêmica (Rodrigues, 2004, p. 2).

---

<sup>2</sup> Citação extraída da declaração Mundial sobre o ensino superior no Século XXI pela UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura em 1998. [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_eng.htm#world\\_declaration](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.htm#world_declaration)

Percebe-se que a barreira do acesso ao Ensino Superior, tem vindo a ser ultrapassada aos poucos, apesar da necessidade de muitos avanços, principalmente no que diz respeito à informação sobre as diferentes formas de candidatura às universidades e as condições especiais para as provas de acesso, medidas como ampliação do tempo para eventuais provas de ingresso, intérpretes de língua de sinais, salas adaptadas, vagas de estacionamento nas proximidades, equipamentos adequados para os universitários quer sejam eles portadores de deficiência física, visual, auditiva ou deficiências múltiplas entre outras medidas, é o que resguardam as condições especiais para a realização dos exames nacionais aos estudantes com Necessidades Educativas Especiais do Ensino Secundário (Ministério da Educação e Ciência, 2013).

É notório o número de estudantes com NEE que ingressam no Ensino Superior nos últimos anos, mas ainda é um número muito reduzido se compararmos com os números gerais dos estudantes que entram na universidade, o que, para Ribeiro (2005, referido por Garcia et. al., 2011, p. 574) são resquícios da segregação, da extinção e da discriminação sofridas pelas pessoas com NEE ao longo da história.

Inclusão não significa inserir a pessoa com limitações ou dificuldades e necessidades especiais como mais uma na instituição educacional (Ferreira, 2007), mas sim, como afirmam Pacheco & Costas (2005) garantir as condições de acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, de acolhimento, aceitação às diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida.

Percebe-se que o paradoxo da inclusão e da exclusão dos sistemas educacionais universalizaram o acesso, mas a exclusão sucede-se para pessoas e grupos que não se enquadram nos 'padrões de homogeneização' estabelecidos por esse sistema educacional (Garcia et. al., 2011, p. 575).

Vygotsky (1997, referido por Garcia et. al., 2011, p. 575) defende que os estudantes não podem contar apenas com oportunidades semelhantes, mas devem ter seus direitos garantidos da mesma forma que os demais, uma vez que são seres humanos e participantes de diferentes esferas da sociedade.

#### **4- Órgão de Apoio na Universidade**

Independente da nomenclatura a que sejam conhecidos, núcleos, estruturas, gabinetes, grupos de apoio, gabinete pedagógico e/ psicopedagógicos, departamento ou seções, estes são importantes órgãos que a universidade disponibiliza e por vezes



responsabiliza pela organização em prol da recepção e apoio tanto aos estudantes, quanto aos professores que recebem estes estudantes.

Um dos principais objetivos deste órgão é o conhecimento prévio das potencialidades e necessidades dos estudantes com Necessidades Educativas Especiais.

A Universidade de Lisboa, tem sido um dos exemplos nacionais. Esta tem se organizado para apoiar os estudantes com NEE tanto no acesso, como na permanência através do Gabinete de Garantia de Qualidade (Curado & Oliveira, 2010), apresentando medidas que assegurem um conjunto de direitos inerentes à educação inclusiva, bem como a elaboração de políticas de apoio à inclusão.

Através de diferentes ações, quer sejam políticas ou sociais, os órgãos de apoio visam auxiliar os professores, funcionários, estudantes e familiares bem como promover parcerias com a comunidade acadêmica a fim de aprimorar às condições de permanência na universidade.

## **5- Acessibilidade: Barreiras estruturais e culturais/atitudinais**

A acessibilidade consiste na eliminação de barreiras tanto no espaço físico como no espaço digital e no campo da equiparação de oportunidades (Mazzoni, et. al., 2011, p. 121). Afinal, mais do que os obstáculos físicos, a discriminação da qual estes jovens são alvo, é fator extremamente relevante, e que resulta na falta de aceitação e preconceito por parte da comunidade acadêmica (Pires, 2007, referido por Abreu, 2013, p. 19).

É notório que as barreiras arquitetônicas precisam ser visualizadas não apenas como um conjunto de rampas e medidas a serem respeitadas, mas como uma filosofia geral de acolhimento, conforto e autonomia em todas as dependências dos edifícios (Rodrigues, 2004, referido por Moreira et. al., 2011, p. 139).

Contudo a realidade ainda é presenciada contrária a essa afirmação, as barreiras arquitetônicas em nossas cidades e povoações, continuam e continuarão a ser verdadeiros quebra cabeças, o que são, como se sabe, uma expressão física das barreiras sociais, culturais e de discriminação econômica (Rodrigues, 2004, p. 2).

Os preconceitos e significações a respeito do diferente e do deficiente precisam ser repensados e trabalhados. Projetar uma universidade inclusiva envolve, além de mudanças físicas e por vezes administrativas, o enfrentamento, por todos, de barreiras culturais reconhecendo a existência das diferenças e, principalmente, valorizando-as. (Ferreira, 2003, referido por Silva et. al., 2012, p. 672).

Dentre as barreiras, as culturais/atitudinais são percebidas com uma maior dificuldade de enfrentamento, pois demandam mudanças no âmbito dos valores individuais e coletivos no que se refere à superação de preconceitos em relação às diferenças (Cymrot et. al., 2012, p. 693). Consequente, as relações humanas podem contrariar qualquer princípio de igualdade e desmontar as convenções de direitos humanos com um simples gesto de não aceitação, de murmúrio, de olhar ou expressão facial (Watzlavick, 2011, p. 20).

Um exemplo de política voltada à acessibilidade no Ensino Superior é visto no programa USP legal, implementado pela Universidade de São Paulo, Brasil (Moreira, 2005). O programa tem o intuito de conscientizar e sensibilizar a comunidade acadêmica, garantindo aos funcionários, estudantes e docentes com deficiência a acessibilidade física e pedagógica com o tema da deficiência nos espaços regulares de ensino, pesquisa e extensão.

Ressaltamos portanto que organizar-se estruturalmente visando a acessibilidade de todos é um modo de incluir, mas esse acesso não se resume a acessibilidade arquitetônica, importante, mas não só. É sobretudo, remover barreiras atitudinais e mais, como ressalva Sassaki (1997), é também comunicacional, metodológica, instrumental e programática.

Acreditamos que as universidades, enquanto um todo, necessitam aceitar o desafio, que não somente se baseará em boas ideias e intenções, mas em políticas e práticas pedagógicas que de forma organizada e orientada arquem com as necessidades encontradas, respeitando a diversidade e a acessibilidade.

## **6- Capacitação de Docentes e funcionários da Instituição**

A atitude do professor é de suma importância para a permanência e a inclusão do universitário deficiente (Santos & Frederico, 2009, p. 2653). O professor que acredita nas potencialidades dos estudantes, preocupa-se também com sua aprendizagem, seu grau de satisfação e suas práticas (Moreira, 2004).

Por outro lado, o professor que sente-se pouco competente para garantir a aprendizagem dos estudantes com NEE, terá tendência a desenvolver atitudes negativas, que traduzem-se numa menor interação e menor atenção a estes estudantes.

A forma mais segura de melhorar as atitudes e as expectativas dos professores é desenvolver seu conhecimento sobre a diversidade dos estudantes (Beltrame & Ribeiro, 2004, referido por Santos & Frederico, 2009, p. 2653), tal poderá contribuir para a conscientização do seu papel no processo inclusivo, pois são eles que fazem a mediação das relações do processo de ensino e de aprendizagem.

Durante entrevista realizada a estudantes universitários com NEE em Maceió, Brasil (Santos & Fumes, 2009), somos convidados a refletir através da seguinte observação “se os professores não passam conhecimento para todos não é Universidade, não está unindo o diverso ao Uno, onde Uno é o espaço e diversos são as pessoas que se encontram lá e o conhecimento que elas vão adquirir e se for restrito ao conhecimento não é Universidade”.

O relato apresentado é apenas um dos muitos, onde estudantes buscam por seus direitos e lutam para combater a exclusão, afinal “combater exclusões é promover a inclusão e promover a inclusão significa ampliar todas as formas de participação de cidadãos nas diferentes arenas sociais, inclusive a universitária” (Llorent & Santos, 2012, p. 9).

Informá-los e apoiá-los em suas demandas é responsabilidade de todos, em especial da universidade, pois o medo e a insegurança são sentimentos experienciados por esta classe de profissionais, associados às grandes apreensões que anunciam perante a educação inclusiva (Monteiro & Manzini, 2008, referido por Abreu, 2013, p. 21).

Segundo Pacheco & Costas (2005):

“Sabe-se que muitos só adquirem informação e formação sobre alunos com necessidade educacionais especiais quando se encontram com eles na sala de aula. Na verdade, não tiveram em sua formação inicial nenhum ou pouco conhecimento sobre esses alunos, daí surgem sentimentos de ansiedade e rejeição”.

Por outro lado, entende-se que a formação dos professores, além de torná-los mais confiantes e preparados, tem um papel importante na inclusão dos estudantes com deficiência.

Segundo Pereira (2006, p. 3) a preocupação do professor por muito tempo esteve centrada no conteúdo e não nas formas de como esse estudante pode aprender, mas essa realidade não é mais presente hoje, o que faz com que esses estudantes com menos frequência abandonem o ensino superior.

Assim, a universidade investe na formação e capacitação de professores e demais agentes educacionais, bem como na produção de conhecimento por meio de pesquisas e projetos que validem e disseminem ações educativas bem sucedidas que atendam a esta nova proposta (Glat & Pletsch, 2004, p. 2), dessa forma, caminhar-se-á em direção à construção de práticas educacionais e pedagógicas mais inclusivas, reveladoras do potencial acadêmico de todos os estudantes, tendo ou não deficiência (Silva et. al., 2012, p. 693).

#### **1.4 AS POLÍTICAS EDUCATIVAS EM PROL DA INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR**

A inclusão de estudantes com NEE tem representado um desafio desde as séries iniciais até o ensino superior. Conforme explicitamos no tópico anterior, as universidades tem dedicado sua atenção cada vez mais a essa problemática e tem criado individualmente as suas próprias 'estratégias' para a inclusão.

Porém a carência de resguardo político nacional gera preocupação e infelizmente reflete-se na prática.

Reafirmando a ideia de Apple (1989), "a história tem o hábito de não permanecer no passado", faremos um breve relato das principais políticas voltadas a educação inclusiva ao longo do tempo para que assim possamos perceber seu reflexo nas práticas e políticas atuais, se tratando da inclusão no Ensino Superior.

No fim do século XIX alguns movimentos em prol da educação inclusiva começaram a ser notados em maior expansão, como os fóruns mundiais, a fim de reivindicar os direitos de igualdade das pessoas portadoras de deficiência.

Em 1913, é assinalada a primeira evolução do ensino especial em Portugal, organizado por Dr. Aurélio da Costa Ferreira, iniciou-se um curso de formação especializada dirigido a professores que ensinavam deficientes auditivos.

Em 1959 na Dinamarca, a atenção estava voltada aos serviços de atendimento aos 'excepcionais', forma como eram chamados, com o objetivo de "criar condições de vida para a pessoa retardada mental, semelhante, tanto quanto possível, as condições normais da sociedade em que vive" (Ribeiro, 2003, p. 48).

Nos Estados Unidos da América, na década de 70, uma lei descrita por Goodman (1976, referida por Cardoso, 2006) como "bombástica" foi considerada um dos maiores impactos na história da educação. Essa previa o ensino das crianças deficientes com os seus pares, de forma universal e gratuita, assegurando que a prestação de serviços fosse de maneira justa e adequada.

Em Portugal no Pós 25 de Abril a atenção à importância relativamente às pessoas portadoras de deficiência iniciou-se e produziu resultados na Constituição da República de 1976, que determinou, no artigo nº 71.º que "o estado obriga-se a realizar uma política nacional de prevenção e de tratamento, reabilitação e integração dos deficientes" e no artigo 74.º que "todos têm o direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar".

Com a reforma de Veiga Simão, no ano de 1973, o Ministério da Educação passa a responsabilizar-se pela Educação Especial (Borges, 2011, p. 11).

Em 1978 o Relatório Warnock, presidido por Helen Mary Warnock, investigadora do processo educativo das crianças e jovens com deficiência física e mental na Inglaterra, Escócia e País de Gales, propõe que se abandone o paradigma médico e se

adote o paradigma educativo de forma a garantir sucesso e plena integração em escolas regulares, sendo objetivo da educação apoiar todas as crianças a fim que estas possam superar as suas dificuldades.

Segundo Cardoso (2006), “esse documento influenciou de modo decisivo toda a reestruturação do sistema de educação especial, segundo um novo paradigma conceitual”, dentre as mudanças estabelecidas, foi conhecido o aumento da taxa de cobertura para jovens com mais de 16 anos e a implementação de novos programas de formação de professores quer regulares, quer especializados, um grande marco (Bairrão, 1998, p. 23).

Foi a partir do relatório de Warnock, a primeira referência ao conceito de Necessidades Educativas Especiais “englobando não só os alunos com deficiências, mas todos aqueles que, ao longo do seu percurso escolar possam apresentar dificuldades específicas de aprendizagem” (Meireles-Coelho, Izquierdo & Santos, 2007, p. 180).

O ano de 1981 foi designado pela ONU (Organização das Nações Unidas) como o ano internacional das pessoas portadoras de deficiência. “O Programa Mundial de ação relativo às pessoas com deficiência, constituiu um marco fundamental de conscientização da sociedade para os direitos humanos das pessoas com deficiência” (Borges, 2011, p. 12). O período de 1983-1992 recebeu o título de década das pessoas com deficiência (Meireles-Coelho et. al, 2007, p. 180);

Em 1985, foi criado em Portugal um *numerus clausus* de acesso ao ensino superior para candidatos com deficiência. No que se refere às leis portuguesas, o ano seguinte, iniciou com uma reforma no Sistema Educativo (Abreu, 2012).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, foi publicada em Portugal e essa reconhecia a Educação Especial, referindo que é da responsabilidade do estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares. A mesma lei implicou a alteração da terminologia, passando a utilizar-se o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) também em Portugal.

No ano seguinte, percebe-se um retrocesso à reflexão do conceito de educação para todos através da facilitação do cumprimento da escolaridade obrigatória, as medidas adotadas foram a dispensa dos alunos do ensino obrigatório caso a deficiência fosse devidamente testemunhada, legislado no Decreto-Lei 243/87.

A UNICEF (United Nations Children's Fund) no ano de 1989, passa a assegurar a necessidade de atender às necessidades particulares da criança deficiente. Afirmando que a assistência fornecida deverá ser gratuita sempre que tal seja possível, atendendo aos recursos financeiros dos pais ou daqueles que tiverem a criança a seu cargo, sendo

concebida de maneira a que a criança deficiente tenha efetivo acesso à educação, à formação, aos cuidados de saúde, à reabilitação, à preparação para o emprego e a atividades recreativas, e beneficie desses serviços de forma a assegurar uma integração social tão completa quanto possível e o desenvolvimento pessoal, incluindo os domínios cultural e espiritual.

Em Portugal, resguardada pela Lei nº 9/89, a educação especial refere-se a “uma modalidade de educação que decorre em todos os níveis do ensino público, particular e cooperativo e que visa o desenvolvimento integral da pessoa com NEE, bem como, a preparação para uma vida plenamente ativa, através de ações dirigidas aos educandos, às famílias, aos educadores, às instituições educativas e às comunidades”.

No mesmo ano, a Convenção das nações unidas sobre os direitos da criança estipula que todos os direitos devem ser reconhecidos a todas as crianças, sem discriminação (Meireles-Coelho et. al, 2007, p. 181).

Segundo as Nações Unidas (2006, referido por Borges, 2011, p. 9) foi ao se reconhecer os direitos destes alunos por uma educação comum de qualidade e equidade para todos que a convenção das nações unidas passou a realçar a necessidades da implementação de um sistema educativo.

Conhecido como o ano internacional de alfabetização, 1990 foi também o ano da conferência mundial da Educação para todos em Jomtien na Tailândia, refletindo na Declaração Mundial sobre Educação para todos cuja pauta era satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, tendo como meta primordial a revitalização do compromisso mundial de educar todos os cidadãos do planeta.

Em 25 de janeiro de 1990, através do Decreto-Lei n.º 35/90, foi definido pela primeira vez em Portugal, que todas as crianças estavam sujeitas ao cumprimento, sem exceção, da escolaridade obrigatória. Assim, a ideia de que em Portugal existiriam crianças não educáveis é revogada.

O Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, salienta a importância do papel da escola no atendimento aos estudantes com NEE, “...as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades”, pois segundo Barroso (1999, p. 132) “a integração é o primeiro passo de um processo muito importante, chamado inclusão”.

No mesmo ano, na Universidade de Aveiro é criado o Gabinete Pedagógico, com o intuito de dar suporte aos estudantes nas questões académicas e psicológicas. Ele não foi criado com o âmbito de atender somente estudantes com Necessidades Educativas Especiais, mas sim, dar apoio a todos.

Um dos maiores marcos em todo o mundo foi logo conhecido como a declaração de Salamanca. Realizada em 1994 é até hoje uma referência na educação, principalmente se tratando de princípios e práticas na área das necessidades educativas especiais.

Através dela “reafirmamos o nosso compromisso com a educação para todos. Para crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais”. “O currículo para estudantes mais maduros e com necessidades educacionais especiais deveria incluir programas específicos de transição, apoio e de entrada para a educação superior sempre que possível” pela primeira vez fala-se especificadamente do ingresso de estudantes com NEE no ensino superior e sobre a preparação para a vida adulta.

Como forma de eleger os estudantes que poderão beneficiar das medidas de educação especial nas escolas, é criada em 1994 a CIF (Classificação Internacional de funcionalidade) que visa classificar as várias dificuldades das crianças (Rodrigues, 2010, p. 65), porém essa iniciativa é contestada já que recorrem a um instrumento de saúde buscando identificar e orientar um processo pedagógico, baseando-se nos défices e não nas NEE (Rodrigues & Nogueira, 2010, p. 97).

A partir de 1994 através da portaria nº 216/94 de 12 de Abril, o contingente especial de acesso é alargado aos estudantes com NEE decorrentes de situações clínicas devidamente comprovadas, representando 1% das vagas fixadas para o concurso nacional de acesso da primeira fase, para cada par estabelecimento/curso (Faria, 2012).

Mais tarde, pela portaria nº 715/2001, de 12 de Julho, esta quota foi alterada para 2% das vagas fixadas para primeira fase ou duas vagas para cada estabelecimento/curso, assegurando a estes estudantes a formação universitária como um direito seu e delegando às universidades a mesma responsabilidade de adaptação que as escolas dos outros graus de ensino (Reis, 2003 referido por Faria, 2012).

A fim de introduzir uma mudança substancial na forma de organizar o apoio educativo, o Despacho Conjunto de 105/97 estabelece o regime aplicável à prestação de serviços, enfatizando a necessidades dos professores do apoio educativo colaboraram na melhoria das condições do ambiente educativo (Cardoso, 2006).

Em 2001 foram publicados os Decretos-Lei n.º 6/2001 e n.º 7/2001, que definiram a organização curricular do ensino básico e secundário, respectivamente, de modo a adaptar os currículos ao tipo de público existente e de acompanhar as grandes transformações a que o sistema educativo português tem vindo a se sujeitar.

No seguimento do ano europeu da pessoa com deficiência, em Portugal foi nomeado um secretariado nacional para reabilitação e integração da pessoa com

deficiência. Era objetivo do secretariado coordenar, planejar e executar a política nacional de prevenção e inserção da pessoa com deficiência (Rodrigues, 2010, p. 64).

O ano de 2004 foi conhecido pela criação do GTAEDES (Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiências do Ensino Superior) que é composto por uma junção de várias universidades do país inclusive a de Aveiro. A UA, no presente ano de 2014, toma frente a organização do grupo.

O GTAEDES é um órgão de coordenação das atividades das Instituições de Ensino Superior público no âmbito do Protocolo de Cooperação entre Instituições de Ensino Superior outorgado em 15 de Junho de 2004. Tem como um dos objetivos “a partilha de experiências profissionais e difusão de informações relevantes para a melhoria do funcionamento; a definição de orientações que estabeleçam uma política de ação comum, bem como o desenvolvimento de normas para os serviços” segundo o gabinete pedagógico da Universidade de Aveiro.

Em 2006, o movimento “Nothing about us without us” (nada sobre nós, sem nós) é notável na convenção internacional dos direitos das pessoas com deficiência. Muitos manifestantes reivindicaram, em forma de protesto, o fato de não participarem diretamente da convenção, mesmo sendo os mais interessados por ela.

De 2006 a 2008 dá-se atenção especial ao Plano Nacional de Ação para a Inclusão, “que estabelece as linhas de apoio a adotar em vários domínios” (Rodrigues, 2010, p. 64), cujas premissas estão diretamente relacionadas com a Inclusão Educacional.

Em Setembro de 2007, surge a Declaração de Lisboa, na qual o ministro da educação de Portugal organizou em cooperação com a agência europeia para o desenvolvimento em Necessidades Especiais de Educação, a ideia era expressar os pontos de vista dos jovens sobre a educação Inclusiva (Rodrigues, 2010, p. 65).

No Decreto/Lei de 2008, nº 3 o Governo Constitucional volta-se a promover a igualdade de oportunidades, valorizando a educação e promovendo a melhoria da qualidade do ensino. Este mesmo decreto tem sido um dos marcos na questão da inclusão no Ensino Superior, pois a partir dele foram iniciadas as adaptações nas provas e exames do ensino básico e do ensino secundário em Portugal o que vem a proceder uma das maiores conquistas para que esses estudantes possam ingressar na universidade.

Na universidade de Aveiro, o artigo 3º de 2009 do Estatuto da Universidade de Aveiro, nos princípios estruturantes afirma que a Universidade funda-se na liberdade académica insista ao direito fundamental de aprender e ensinar e na liberdade e pluralidade de opinião, regendo a sua atuação pelos princípios estruturantes da



democracia e participação de toda a comunidade na vida universitária e pelo absoluto respeito dos valores da dignidade e igualdade da pessoa humana.

Hoje podemos contemplar avanços na educação inclusiva e perceber que esta inicia uma busca cada vez maior por estabelecimentos mais preparados, por espaços educativos mais flexíveis, que possibilitem a autonomia, pelo desenvolvimento de estudantes e de profissionais, visando o desenvolvimento total de cada um dos seus participantes, incluindo-os e não mais excluindo.

Porém, sabe-se que são muitos os desafios e alguns deles foram aqui apresentados, principalmente a falta visível de políticas educativas nacionais promotoras da educação inclusiva no Ensino Superior.

Essas dificuldades apontam os impasses enfrentados no campo da Educação Inclusiva e mostram a necessidade de transformação e reforma universitária para,

“Impedir a mercantilização do ensino superior, buscando criar mecanismos para garantir a qualidade e democratizar o acesso com políticas de inclusão social e fortalecer o vínculo para a consolidação de um país democrático e inclusivo” (Brasil, 2005, referido por Ferrari & Sekkel, 2007, p. 640).

Entendemos que podemos e precisamos investir mais para que “a educação para todos seja reconhecida como uma política governamental chave e dado o devido privilégio na pauta de desenvolvimento da nação. É somente dessa maneira que os recursos adequados podem ser obtidos” (Declaração de Salamanca, 68).

Reafirmando as palavras de Myriam Van Acker (referida por Faria, 2012) entende-se que,

“No fim de contas, a educação não é só necessária para encontrar um emprego como executivo ou ter oportunidade de participar ao nível de elaboração das políticas; ela deve permitir igualmente tomar parte de todos os gêneros de atividades culturais e mesmo desenvolver atividades de lazer. Por conseguinte, a acessibilidade das pessoas com deficiência ao ensino superior não é um luxo mas um dever da sociedade respeitando a igualdade de direitos para todos os cidadãos”.



**CAPÍTULO II- METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO**  
“A pesquisa nasce sempre de uma preocupação ou uma insatisfação com a resposta que já temos (...) Ela se constitui na inquietação”.  
(Bujes, 2002, referido por Faria, 2012, p.ii)



## CAPÍTULO II - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

### 2.1 Objetivos do estudo

#### 2.1.1 Objetivos Gerais

Os objetivos gerais do presente estudo, conforme referidos na introdução, dividem-se em duas dimensões. A primeira volta-se ao percurso pré-universitário dos estudantes com NEE, suas vivências e os apoios considerados mais significativos até o ingresso ao ensino superior.

A segunda dimensão centra-se na percepção dos estudantes sobre a organização da universidade como instituição inclusiva, promotora e facilitadora ou não de recursos a fim de apoiá-los na trajetória universitária.

Portanto são eles:

- 1- Conhecer o percurso pré-universitário de estudantes com NEE, visando a identificação e compreensão dos fatores pessoais, educativos e socioculturais que tornaram seu acesso possível.
- 2- Identificar através das percepções dos estudantes universitários com Necessidades Educativas Especiais os fatores organizacionais e políticos utilizados pela instituição de ensino superior para atender suas especificidades.

#### 2.1.2 Objetivos Específicos

Com base nas duas dimensões objetivadas como norteadoras gerais do estudo foram delineados os objetivos específicos. São eles:

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos
1-Conhecer o percurso pré-universitário de estudantes com NEE, visando a identificação e compreensão dos fatores pessoais, educativos e socioculturais que tornaram seu acesso possível.	-Caracterizar o percurso pré-universitário destes estudantes; -Identificar quais foram os suportes essenciais no percurso pré-universitário; -Descrever o processo e as escolhas referentes ao ingresso à Universidade;

2- Identificar através das percepções dos estudantes universitários com Necessidades Educativas Especiais os fatores organizacionais e políticos utilizados pela instituição de ensino superior para atender suas especificidades.	-Especificar quais fatores são identificados como essenciais para a permanência no Ensino Superior; -Descrever como são percebidos os fatores organizacionais da Universidade de Aveiro pelos estudantes com Necessidades Educativas Especiais; -Elencar as políticas nacionais e/ou específicas da Universidade de Aveiro referentes à inclusão no Ensino Superior;
--	--

## 2.2 Opção pela Metodologia Qualitativa

Nos nossos dias, retomam-se na educação as significações pessoais dos fenômenos, as suas representações, a natureza interativa da sua construção e a necessidade de se colocar na perspectiva do outro como condição prévia ao conhecimento e à explicação do seu comportamento (Simões, 1990, referido por Almeida & Freire, 2007, p. 110).

Este estudo, de cariz qualitativo apresenta “descrições detalhadas de situações, eventos, pessoas, interações e comportamentos que são observáveis. Ademais, incorpora o que os participantes dizem, suas experiências, atitudes, crenças, pensamentos e reflexões, tal e como são expressadas por eles mesmos” (Watson, 1985, referido em Gonzaga, 2006, p. 70).

Dentre os fundamentos da investigação qualitativa em educação, o presente estudo centra-se no paradigma da investigação interpretativa (Amado, 2013; Coutinho, 2008, 2013) buscando a compreensão das intenções e significações, as crenças, opiniões, percepções, representações, perspectivas e concepções que os seres humanos colocam nas suas próprias ações, em relação com os outros e com os contextos em que e com que interagem.

Para Coutinho (2013, p. 18):

“Investigar implica interpretar ações de quem é também intérprete, envolve interpretações de interpretações. Além de parciais e perspectivas, as interações são circulares. A interpretação da parte depende da do todo, mas o todo depende das partes”.

Procura-se o que faz sentido na realidade e como faz sentido para os sujeitos investigados, os fenômenos tal como são percebidos e manifestos pela linguagem, investigando sem isolar o contexto natural, como histórico, socioeconômico e cultural em que se desenvolve, a procura da compreensão (Amado, 2013, p. 40).

Segundo Coutinho (2008, p. 13):

“Se atentarmos bem nos pressupostos da pesquisa interpretativa e no seu objetivo último— compreender os fenômenos desde o ponto de vista dos atores sociais — verificamos que o trabalho do investigador se centra na descoberta da variabilidade das relações comportamento/significado e visa, ao nível teórico, à descoberta de esquemas específicos da identidade social de um dado grupo”.

Pardal & Lopes (2011, p. 26) explicitam que a Investigação qualitativa apresenta várias características norteadoras, designadamente: “Referências diversas, ênfase na ação social dos indivíduos, na complexidade do social, preocupação com a compreensão dos acontecimentos, valorização da transferibilidade, diversidade de modelo de recolha de dados, ênfase no processo de investigação, ênfase na compreensão do fenómeno a partir do interior e valorização da sensibilidade do investigador”.

Caracterizando ainda os estudos qualitativos, Fred Erickson (referido por Stake, 2012, p. 24) afirma que a característica mais distintiva da investigação qualitativa é a sua ênfase na interpretação.

Conforme Minayo (1994, referido por Gonzaga, 2006, p. 71):

“É visível que o imaginário do sujeito pesquisado não pode ser quantificado, pois seu universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes correspondem a um espaço mais profundo de relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

A natureza circular, iterativa e interativa da pesquisa qualitativa exige que o problema se adapte ao método, que, por sua vez, tem que adaptar-se aos dados e ao processo de análise (Coutinho, 2008, p. 6). A pesquisa é tão boa quanto o investigador. É a sua criatividade, sensibilidade, flexibilidade e destreza em utilizar as estratégias de verificação que determinam a validade e fiabilidade do estudo qualitativo (p. 12).

## **2.3 Apresentação e Caracterização do contexto e dos participantes**

### **2.3.1 A Universidade de Aveiro**

Criada em 1973 a Universidade de Aveiro (UA) é uma instituição pública<sup>3</sup>, situada na cidade de Aveiro, Portugal. Visa como missão "o desenvolvimento da formação graduada e pós-graduada, investigação e cooperação com a sociedade<sup>4</sup>".

---

<sup>3</sup> Fundação Pública de Regime de Direito Privado (Decreto-Lei nº 97/2009, de 27 de abril)

<sup>4</sup> A citação referenciada foi extraída do site da universidade de Aveiro em 20/4/2014.  
<http://www.ua.pt/PageText.aspx?id=151>

Com cerca de quatro décadas, a universidade recebe no presente ano de 2014 um número abrangente de 15 mil estudantes dos mais diversos cursos e ciclos, como os programas de graduação e pós graduação, envolvendo um corpo docente de 1004 professores em uma composição de 63 edifícios.

Atualmente a UA organiza-se em 15 departamentos distintos, nomeadamente: Ambiente e Ordenamento; Biologia; Ciências Sociais, Políticas e do território; Comunicação e arte; Economia, Gestão e Engenharia Industrial; Educação; Eletrônica, telecomunicações e Informática, Engenharia Cerâmica e do Vidro; Engenharia Civil; Engenharia Mecânica; Física; Geociências; línguas e Culturas, Matemática e Química e conta ainda com uma seção autónoma da Ciências da Saúde;

A UA integra ainda quatro escolas politécnicas: a Escola Superior de Saúde (ESSUA), o Instituto Superior de Contabilidade e Administração (ISCA), a Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda (ESTGA) e a Escola Superior de Design, Gestão e Tecnologias da Produção de Aveiro Norte (ESAN). Desta forma a UA possui um campus policêntrico situado em três cidades distintas: Aveiro, Águeda e Oliveira de Azeméis.

O presente estudo é realizado na Universidade de Aveiro, por ser este o contexto e espaço onde a investigadora e os estudantes entrevistados se encontram.

### **2.3.2 Participantes**

“Um aspecto essencial da investigação é a definição dos grupos de sujeitos a considerar” (Almeida & Freire, 2007, p. 112).

No ano letivo de 2013/2014 foram identificados 57 estudantes sinalizados com Necessidades Educativas Especiais na universidade de Aveiro. Estes foram sinalizados por terem, em algum momento do seu percurso universitário, declarado apresentar algum tipo de NEE.

Foram contactados 20 estudantes via e-mail com autorização e indicação do gabinete pedagógico da instituição.

Os critérios para a composição do grupo foram considerados de acordo com as seguintes características:

- diversidade de ciclos e anos letivos do percurso académico;
- diversificação de departamentos e de cursos;
- diferentes Necessidades Educativas Especiais;
- número equilibrado de estudantes com o mesmo gênero;



Acreditamos que “(...) procura-se a diversidade e não a homogeneidade, e, para garantir que a investigação abordou a realidade considerando as variações necessárias, é preciso assegurar a presença da diversidade dos sujeitos ou das situações em estudo” (Guerra, 2006, p. 41).

Dentre os 20 estudantes contatados, 11 disponibilizaram-se a participar da pesquisa, sendo 6 do sexo feminino e 5 do sexo masculino. Com idades entre 19 a 50 anos, como pode ser visualizado na QUADRO 2.

**[QUADRO 2] Caracterização dos estudantes entrevistados.**

Estudante	Idade	NEE
1. A P	50 anos	Acidente Vascular Cerebral com comprometimento motor
2. A S	26 anos	Baixa visão com perda gradual
3. M M	19 anos	Paralisia cerebral e Dislepsia
4. D D	19 anos	Daltonismo
5. M S	23 anos	Invisual
6. I G	26 anos	Paralisia cerebral com comprometimento motor
7. S M	25 anos	Baixa visão
8. A M	24 anos	Espinha bífida (cadeirante)
9. J R	21 anos	Dislexia
10. R P	23 anos	Dislexia
11. A A	22 anos	Osteogênese Imperfeita

Os respectivos participantes dividem-se em diversos ciclos<sup>5</sup> e representam o 2º ano do Mestrado em Tradução, 2º ano do Mestrado em Psicologia Clínica, 1º ano da licenciatura em Tradução, 1º ano da licenciatura em Engenharia Eletrônica e Telecomunicações, 1º ano do Mestrado em Música, 2º ano do Programa doutoral em Multimídia em Educação, 2º ano da Licenciatura em Fisioterapia, 2º ano da Licenciatura em Bioquímica, 3º ano da Licenciatura em Engenharia Mecânica, 3º ano da Licenciatura em Física e 2º ano do Mestrado em Biomedicina Farmacêutica.

## **2.4 Técnicas de recolha e de tratamento da informação**

### **2.4.1 Pesquisa documental e entrevista semiestruturada**

Ao referir-se a investigação qualitativa e as técnicas de recolha de dados, Stake (2012, p. 81) descreve que,

<sup>5</sup> A coluna respectiva aos ciclos e anos da licenciatura dos participantes foi removida da tabela atual para que os estudantes não sejam facilmente identificados, assegurando assim o seu anonimato.

“Muito do que nós próprios não conseguimos observar já foi ou está a ser observado por outros. Os investigadores qualitativos têm orgulho em descobrir e retratar as múltiplas perspectivas sobre o caso. A entrevista é a via principal para as realidades múltiplas”

Partilhando desta afirmação, nossa recolha de dados foi realizada através da combinação entre a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada realizada com estudantes com Necessidades Educativas Especiais da Universidade de Aveiro.

É perceptível a importância da seleção do instrumental metodológico, que segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 163) está diretamente relacionado com o problema a ser estudado. A escolha depende dos vários fatores relacionados com a pesquisa. Tanto os métodos quanto as técnicas devem adequar-se ao problema a ser estudado e ao que se queira confirmar.

Entendemos que “a entrevista é um dos principais instrumentos para a coleta de dados quando se buscam informações cognitivas, afetivas e comportamentais, relativas ao presente ou ao passado e expectativas futuras do respondente” como afirma Carrancho (2004, p. 91) elas trazem informações complexas e de grande riqueza.

Sendo imprescindível durante toda a construção da pesquisa, a análise de documentos, segundo May (2004, p. 205) tem o potencial de informar e estruturar as decisões que as pessoas tomam diariamente e a longo prazo. Para realizar essa modalidade de análise, precisam ser estabelecidos problemas de relevância, alcance e relações entre os eventos (p. 207).

A análise de documentos centra-se na recolha de informações com riqueza e complexidade, procurando por pistas inesperadas (Stake, 2012, p. 84).

Fizeram parte do acervo documental desta pesquisa, livros, teses, jornais e artigos relacionados à Universidade de Aveiro e suas práticas em prol da Educação Inclusiva, bem como documentos cedidos pelo gabinete pedagógico.

Dentre vários tipos de entrevista, a semiestruturada foi adotada como a mais adequada para o presente estudo, pois proporciona a liberdade de questionamento e de discurso livre do sujeito, ao mesmo tempo que dá seguimento a uma orientação e delimitação de tópicos a serem abordados segundo os objetivos do estudo.

A entrevista é uma técnica de pesquisa para a recolha de dados cujo objetivo básico é entender e compreender o significado que os entrevistados atribuem a questões e situações (Martins, 2006, p. 27), caracteriza-se por um contato direto entre o investigador e os seus interlocutores sem grande “diretividade”, mas com o intuito de instaurar uma verdadeira troca (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 192).

Ela permite não só os seus respectivos contrastes, mas também é um meio de obter outros dados que não foram detectados num primeiro nível de leitura da realidade (Martins, 2006, p. 27), correlacionando as informações obtidas, comparando-as entre a

realidade organizacional da universidade e o 'olhar' dos estudantes com Necessidades Educativas Especiais sobre essa mesma perspectiva.

Segundo May (2004, p.148) na entrevista semiestruturada as perguntas são normalmente especificadas, mas o entrevistador tem uma certa liberdade que o permite estabelecer um diálogo com o entrevistado, pois a entrevista semiestruturada se desenrola a partir de um esquema básico, porém não rígido, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações.

O guião de entrevista adotado foi construído a partir dos objetivos da pesquisa e de análise prévia a estudos voltados à inclusão no ensino superior.

Desta análise foram construídas as seguintes dimensões: I) Caracterização Pessoal e Sociodemográfica; II) Percurso pré-universitário; III) Acesso à Universidade e IV) Permanência, estipuladas como essenciais na trajetória dos estudantes universitários.

As entrevistas foram realizadas nos espaços da Universidade de Aveiro, em ambiente reservado, tendo duração média de uma hora. Foram registradas com o apoio de um gravador, após o consentimento de todos os entrevistados, pois acreditamos que ele permite ao entrevistador maior concentração na conversa e nos possibilita o registro dos gestos não verbais, ao invés de forçar-se nas notas, escrevendo o que é dito além de evitar que o entrevistador substitua as palavras da pessoa pelas suas (May, 2004, p. 164).

Somente uma entrevista foi realizada via Skype<sup>6</sup>, devido a impossibilidade da participação presencial do estudante.

As entrevistas foram transcritas procurando captar não somente as falas dos entrevistados, mas também as suas reações.

O guião encontra-se disponível no ANEXO 1.

#### **2.4.2 Análise de Conteúdo**

A análise de conteúdo é uma técnica para se estudar e analisar a comunicação, buscam-se inferências confiáveis de dados e informações com respeito a determinado contexto, a partir de discursos escritos ou orais de seus atores (Martins, 2006, p. 33).

A análise do estudo foi norteadada pelo prisma da Análise de Conteúdo de Bardin (2006), em que os documentos completos foram revistos a fim de que pudéssemos conhecer o texto de forma íntegra, com todas as suas particularidades e impressões, considerando que a análise de conteúdo oscila entre dois polos: do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade (p. 25).

---

<sup>6</sup> O skype é um software que permite o uso de chat, chamadas de voz e vídeo em tempo real de forma gratuita.

“Ela incide sobre mensagens variadas onde o investigador escolhe os termos utilizados pelo locutor, a sua frequência e o seu modo de disposição. A construção do discurso e o seu desenvolvimento são fontes de informações a partir das quais o investigador constrói um conhecimento” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 226).

A partir da leitura inicial dos conteúdos, organizamos as categorias emergentes unidas aquelas especificadas pelos objetivos traçados através da entrevista semiestruturada bem como um quadro com algumas respostas em destaque, pois acreditamos que “o primeiro grande objetivo da análise de conteúdo é o de organizar os conteúdos de um conjunto de mensagens num sistema de categorias que traduzem as ideias-chave veiculadas pela documentação em análise” (Amado, 2013, p. 313).

Segundo Bardin (2006, p. 90) essa primeira fase chama-se o processo de leitura flutuante, onde estabelece-se contato com os documentos a analisar, deixando-se invadir por impressões e orientações.

Para Stake (2012, p. 87 e 88) “a análise pretende dar significado às primeiras impressões assim como as compilações finais. Mentalmente, realizamos uma espécie de dissecação para vermos as partes separadamente e como elas se relacionam umas com as outras”.

Após a organização prévia, as entrevistas foram introduzidas no software de análise qualitativa WebQDA<sup>7</sup>, que possibilita o tratamento de dados não numéricos e não estruturados. Uma a uma foram classificadas com as características principais dos entrevistados e logo após, codificadas.

A codificação pode ser definida como:

“o termo geral para conceitualizar dados; assim, a codificação inclui formular perguntas e dar respostas provisórias (hipóteses) sobre as categorias e sobre as suas reações. Um código é o termo para qualquer produto dessa análise” (Strauss, 1988 como referido por May, 2004, p. 164).

Ainda referenciado por May (2004, p. 165) os dados categorizados dependerão dos objetivos da pesquisa e dos interesses teóricos. Estes portanto deveriam estar abertos a modificação e a serem desafiados pelos dados das entrevistas analisadas. Essa versatilidade nos foi possível com o auxílio do software WebQDA que nos permite editar, visualizar, interligar e organizar documentos, além de criar categorias, codificar, controlar, filtrar, fazer buscas e questionar os dados com o objetivo de responder às questões de investigação (Neri Souza, Costa & Moreira, 2011, p. 3).

O período de análise e interpretação do conteúdo é intenso e trabalhoso, mas através dele podemos confirmar que a importância dos dados não está em si mesmos, mas em proporcionar respostas a investigação (Lakatos & Marconi, 2003, p. 167).

---

<sup>7</sup> <https://www.webqda.com/>

### 2.4.3 Procedimentos

No âmbito da realização do estudo, algumas etapas foram necessárias para a concretização e devida autorização do mesmo. Por realizarmos o estudo na Universidade de Aveiro, iniciamos os procedimentos solicitando autorização do Reitor, no caso sendo representado pelo Vice Reitor.

Após a devida autorização, encaminhada por e-mail (disponível no ANEXO 2), foi sugerido o contato com o Gabinete Pedagógico da Universidade a fim de identificar a tipologia dos dados e o modo de utilizar a informação disponibilizada com os critérios éticos.

O contato foi realizado com a Coordenadora do gabinete pedagógico da Universidade de Aveiro. Foram explicitados os objetivos e a caracterização idealizada do grupo para o estudo. Disponibilizados os contatos de 20 estudantes, iniciou-se o convite via e-mail com apresentação da temática e objetivos do estudo.

Os estudantes invisuais, após terem aceitado participar do estudo, receberam novamente um e-mail com o termo de consentimento livre esclarecido para que pudessem ler previamente, optando por imprimir em Braille se necessário.

O termo de consentimento livre e esclarecido se encontra no ANEXO 3.

As entrevistas foram agendadas de acordo com a disponibilidade de datas e horários dos estudantes, bem como no espaço que lhes era mais favorável e decorreram no período de 2 meses.

Ao início de cada entrevista, foram apresentados os objetivos do estudo e esclarecidas as dúvidas. Logo após, sendo do consentimento, os termos foram assinados e as entrevistas realizadas.

A fim de reproduzir exatamente o discurso de cada um dos participantes, as entrevistas foram transcritas e analisadas através da técnica de Análise de Conteúdo e organizadas por categorias e subcategorias, sendo elas apresentadas no ANEXO 4.

“Essa fase de tratamento e análise é de suma importância para que esses resultados em bruto, sejam tratados de maneira a serem significativos” (Bardin, 2006, p. 95).

Tratar o material é codificá-lo, e codificá-lo corresponde a transformá-lo a fim de que atinja uma representação do conteúdo (p. 97). “A codificação nos permite classificar elementos por diferenciação, constitutivos de um conjunto e seguidamente por reagrupamento com os critérios previamente definidos. São classes que reúnem um grupo de elementos sob um título genérico em razão dos caracteres comuns destes elementos (p. 111)”.

Durante todo o processo de organização, análise, tratamento e interpretação dos dados, utilizamos o software de Análise qualitativa WebQDA como ferramenta, pois trata-se de um software específico destinado à investigação qualitativa em geral, proporcionando inúmeras vantagens em relação à investigação sem recurso a software específico, ou com recurso a outras aplicações não específicas (Neri de Souza et. al., 2011, p. 3).

Entendemos que o uso do computador, assim como refere Bardin (2006, p. 138) aumenta a rapidez, acrescenta rigor na organização da investigação, permite a flexibilidade, facilita a reprodução e a troca dos documentos, torna acessível a manipulação de dados complexos e dá espaço e tempo para a criatividade e a reflexão, já que o analista não precisa desenvolver tarefas laboriosas, longas e estéreis.

Segundo Neri Souza (et. al., 2011, p. 2):

“Do ponto de vista tecnológico, não deveríamos recolher e tratar dados somente com observações e anotações em blocos de papel. Podemos contar com gravadores e câmaras digitais de alta-fidelidade que facilitam o trabalho de recolha de dados. Temos também computadores com os mais diversos tipos de software que nos ajudam a organizar, transcrever, ordenar e categorizar os dados, visando uma análise mais profunda e diversificada. No entanto, apesar da evolução de toda esta panóplia técnica e instrumentação metodológica, iremos sempre necessitar do observador criterioso, crítico e questionador para encontrar respostas para os nossos diversos problemas e questões de investigação”.

As ferramentas tecnológicas nos auxiliam com maior precisão, nos permitem uma maior disponibilidade de tempo e flexibilidade para a análise, mas é necessário focar e observar criteriosamente, questionar e buscar respostas às nossas perguntas de partida para atender aos objetivos do estudo.

### **CAPÍTULO III- APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

“Encontrei o significado da minha vida, ajudando os  
outros a encontrarem o sentido da sua”.

Viktor Frankl





## **CAPÍTULO III - A UNIVERSIDADE DE AVEIRO: UMA INSTITUIÇÃO INCLUSIVA?**

### **APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

#### **3.1 A UNIVERSIDADE DE AVEIRO**

##### **3.1.1 As Necessidades Educativas Especiais na UA**

“As deficiências e as doenças são condições, definitivas ou transitórias, que implicam em determinadas necessidades, que são chamadas de especiais –NE - se não forem compartilhadas pela maioria das pessoas. Caso essas necessidades especiais não possam ser atendidas pelos meios tradicionais de ensino, por demandarem uma série de recursos e estratégias de caráter mais especializado por parte da instituição, elas passam a denominar-se de necessidades educacionais especiais – NEE” (Ferreira, 2007, p. 44).

Segundo a coordenação do Gabinete Pedagógico da Universidade de Aveiro, não havendo legislação a nível nacional para a Inclusão no Ensino Superior, no âmbito do apoio aos estudantes com Necessidades Educativas Especiais, a UA foi construindo procedimentos, caso a caso, de acordo com as necessidades específicas dos estudantes.

O processo de identificação das NEE institui-se no ato da matrícula seguindo de uma conversa com a responsável pelo Gabinete Pedagógico, em que o estudante informa sobre a sua deficiência ou doença grave, comprovada por relatório médico e solicita os apoios que entende serem essenciais na sua vida acadêmica e pessoal a fim de que tenha as mesmas oportunidades dos seus colegas. O estudantes são sinalizados somente com parecer positivo do Gabinete Pedagógico.

Na Universidade de Aveiro entende-se por estudantes com Necessidades Educativas Especiais:

- estudante com deficiência física ou sensorial, devidamente comprovada;
- estudante com paralisia cerebral, autismo, síndrome de asperger, dislexia ou outras, devidamente comprovadas;
- estudante com doença grave ou de recuperação prolongada, devidamente comprovada, que seja impeditiva por um período não inferior a 2 meses;

##### **3.1.2 Os estudantes com NEE da UA**

Conforme a caracterização de pessoa portadora de deficiência, bem como a conceitualização para Necessidades Educativas Especiais na UA, foram organizados dados referentes aos estudantes com NEE que compreendem essa população, o que segundo Moreira, et. al. (2006, p. 22) abrange,

“A pessoa portadora de deficiência é aquela que, por apresentar, em caráter permanente ou temporário alguma deficiência física, sensorial, cognitiva, múltipla ou que é portadora

de condutas típicas, ou ainda de altas habilidades, necessita de recursos especializados para superar ou maximizar suas dificuldades”.

Importante salientar que os números apresentados revelam os estudantes atualmente sinalizados, mas esses números não fazem jus a totalidade real de estudantes com NEE, porém estes ainda permanecem desconhecidos.

Iniciamos a caracterização a partir dos dados dos estudantes com NEE respectivamente à deficiência apresentada relacionada ao ano letivo, este que é compreendido de 2005/2006 à atualidade 2013/2014.

Percebe-se pela apresentação do QUADRO 3 que a Universidade de Aveiro tem recebido estudantes com NEE distintas. Este aspecto pode ser visto como um indício de que a Universidade é para todos.

É notável porém que o número de estudantes com deficiência auditiva, deficiência dos membros superiores e cegueira a ingressarem na UA não tem vindo a crescer, esse fator é um alerta a fim de compreendermos que existe uma resistência desses estudantes, podendo ser resultante da informação sobre a falta de suporte por parte da instituição, quer seja pessoal ou financeira para auxiliar nestes casos.

**[QUADRO 3] Caracterização dos estudantes com NEE da Universidade de Aveiro**

<b>Necessidade Educativa Especial</b>		<b>2005/ 2006</b>	<b>2006/ 2007</b>	<b>2007/ 2008</b>	<b>2008/ 2009</b>	<b>2009/ 2010</b>	<b>2010/ 2011</b>	<b>2011/ 2012</b>	<b>2012/ 2013</b>	<b>2013 2014</b>
<b>Número de estudantes com NEE na Universidade de Aveiro</b>	Deficiência motora com uso de cadeira de rodas	5	5	6	7	11	11	12	12	10
	Deficiência motora com uso de outros auxiliares de locomoção	-	-	-	-	1	2	2	2	2
	Deficiência motora sem auxiliares de locomoção	1	1	2	4	2	5	5	6	8
	Deficiência a nível dos membros superiores	2	2	2	2	2	1	1	1	1
	Cegueira	1	1	4	4	3	2	2	2	1
	Baixa visão	2	3	4	3	1	2	4	6	7
	Outras deficiências visuais (nistagmos, daltonismo, estrabismo, etc.)	1	1	-	1	-	-	-	-	1
	Surdez	1	-	-	1	2	4	2	3	1
	Deficiência auditiva pouco severa	-	-	-	2	2	2	2	2	1
	Dislexia	3	9	13	14	15	17	21	18	17
	Síndrome de Asperger	-	-	-	2	4	4	5	3	3
	Doenças graves	7	4	4	5	9	6	4	5	4
	Doenças do foro psiquiátrico	-	-	-	-	-	-	-	-	1
	Anomalia cromossomática	-	-	1	1	1	1	1	-	-
	Fibrodysplasia ossificante progressiva (está acamada, estuda a partir de casa)	-	-	-	1	1	1	1	1	-
	<b>TOTAL</b>	<b>23</b>	<b>26</b>	<b>36</b>	<b>47</b>	<b>54</b>	<b>61</b>	<b>62</b>	<b>61</b>	<b>57</b>

Fonte: Gabinete Pedagógico

Relativamente aos cursos frequentados pelos estudantes com NEE, podemos perceber através da QUADRO 4 uma grande diversidade, desmistificando a possível ideia de que esses estudantes tem acesso somente àqueles cursos que por vezes são considerados menos concorridos.

**[QUADRO 4] Caracterização dos estudantes com NEE do ano letivo 2013/2014: ciclo e curso**

Ano letivo 2013/2014	Necessidade Educativa Especial	Ciclo e curso
	Deficiência auditiva	<b>1º ciclo</b> – Contabilidade <b>3º ciclo</b> - Estudos Clássicos
	Deficiência motora (incluindo paralisia cerebral)	<b>CET:</b> Tecnologia Mecatrônica <b>1º ciclo</b> – Tecnologias da Informação; Administração Pública; Gestão; Eng <sup>a</sup> . Eletrotécnica <b>Mestrado Integrado:</b> Eng <sup>a</sup> . de Computadores e Telemática; Bioquímica; Novas Tecnologias da Comunicação; Línguas e Estudos Editoriais; Biologia e Geologia; Tradução; Técnico Superior de Secretariado <b>2º ciclo</b> – Biotecnologia; Psicologia Forense; Ciência Política; Biomedicina Farmacêutica; Tradução <b>3º ciclo</b> - Multimédia da educação; Música
	Deficiência visual	<b>1º ciclo</b> – Economia; Ensino Básico; Fisioterapia; Eng <sup>a</sup> . Eletrônica e Telecomunicações <b>2º ciclo</b> - Psicologia Clínica; Música; Contabilidade – Auditoria
	Dislexia	<b>1º ciclo</b> – Economia; Biologia; Gestão Pública e Autárquica; Física; Química; Ensino Básico; Ciências do Mar; Engenharia e Gestão Industrial; Contabilidade; Gestão da Qualidade <b>Mestrado Integrado:</b> Eng <sup>a</sup> . Física; Eng <sup>a</sup> . Mecânica <b>2º ciclo</b> – Novas Tecnologias da Comunicação; Turismo
	Doenças crônicas	<b>1º ciclo</b> – Novas Tecnologias da Comunicação <b>Mestrado Integrado</b> - Eng <sup>a</sup> . de Computadores e Telemática <b>2º ciclo</b> – Biotecnologia
	Doenças de foro psiquiátrico	<b>Confidencial: 2 estudantes,*</b>
	Doenças ou problemas neurológicos	
	Espectro do autismo	<b>Confidencial: 3 estudantes*</b>
	Multideficiência	
	Outras: Nanismo	<b>Confidencial : 1 estudante*</b>

**Fonte: Gabinete Pedagógico** \* facilmente identificados e não o desejam

Com os resultados da QUADRO 5, constatamos que a maioria dos estudantes com NEE da Universidade de Aveiro tem vindo a ingressar, e/ou já estão no Ensino

Superior com as idades consideradas previstas. Os números também apontam para um alargamento de estudantes em idade mais avançada o que considera-se de extrema importância. Os motivos não são claros pois os dados não aportam essas idades aos anos em que estão cursando, porém apresentam-nos hipóteses relevantes de que o ensino superior e a inclusão na Universidade vem abrindo portas para oportunidades e vivências de novos grupos etários.

**[QUADRO 5] Caracterização dos estudantes com NEE do ano letivo 2013/2014: grupo etário**

Ano letivo 2013/2014	Idade	17-24 anos	25-34 anos	35-49 anos	50-65 anos	>65 anos
	Número de estudantes	31	21	2	2	1

Fonte: Gabinete Pedagógico

A caracterização por gênero apresentada na QUADRO 6 mostra a equivalência entre gênero masculino e feminino, sem apresentar grande disparidade.

**[QUADRO 6] Caracterização dos estudantes com NEE do ano letivo 2013/2014: gênero**

Ano letivo 2013/2014	Gênero	Masculino	Feminino
	Número de estudantes	36	21

Fonte: Gabinete Pedagógico

### 3.1.3 Estruturas e atividades de apoio aos estudantes com NEE

A estrutura de apoio referenciada aos estudantes da UA que apresentam NEE chama-se Gabinete Pedagógico. Criado em 1991, com o intuito de proporcionar apoio pessoal e pedagógico, o Gabinete Pedagógico não dedica-se exclusivamente ao atendimento a estudantes com NEE, encontra-se disponível em igualdade de circunstâncias para todos os estudantes da Universidade de Aveiro.

Localizado no prédio central da reitoria, o gabinete tem em sua sala o acolhimento a atendimentos individuais, onde busca sobretudo a confidencialidade e a empatia, de acordo com a coordenadora do espaço.

O Gabinete pedagógico da Universidade de Aveiro tem vindo a possibilitar ações a fim de promover a inclusão de estudantes com NEE.

### **Intercâmbio com o Ensino Secundário**

Visando a importância do conhecimento prévio que os estudantes do ensino superior possam ter acerca das políticas de acolhimento e acompanhamento apresentadas pelas universidades a que pretendem candidatar-se, o gabinete pedagógico promove anualmente no mês de Maio uma visita guiada à UA a fim de permitir que estes recebam as informações necessárias, além de conhecer o espaço e o que a Universidade oferece.

Esse conhecimento prévio tem o intuito de beneficiar também a instituição, a fim de que ao tomar conhecimento das NEE dos estudantes visitantes, essa possa colocar em prática medidas específicas que requeiram tempo para serem implementadas de modo a estarem operacionais no início das aulas.

Apesar do estudante só ter conhecimento da universidade que irá frequentar após a publicação dos resultados dos concursos nacionais é importante que este esteja informado sobre as diferentes ofertas existentes nos estabelecimentos de ensino superior do país, sendo de toda a utilidade, para as partes envolvidas, uma troca de informações.

### **Acesso**

O Gabinete pedagógico é também responsável pelo acolhimento dos estudantes com NEE no início do ano letivo. Esse acolhimento tem procedimento no momento da primeira matrícula. Os estudantes são informados sobre o Gabinete Pedagógico e encaminhados, se assim necessitarem.

Esse primeiro contato é realizado a fim de que possam informar suas NEE e o apoio que entendem ser necessário. Posteriormente essas particularidades são comunicadas ao diretor de curso, que veicula a informação para todos os docentes do estudante, onde poderão discutir as condições requeridas que vigorarão nos momentos de avaliação e, se necessário em situação de aula.

Segundo a coordenadora, o gabinete pedagógico mantém contato permanente com os docentes e os estudantes, no sentido de facilitar a resolução de problemas para o qual seja solicitado.

## **Acessibilidade**

Alguns apoios são realizados por iniciativa do gabinete, como a disponibilidade de uma cadeira de rodas para empréstimo temporário, uma cadeira com verticalização para uso nos laboratórios, material informático, equipamento para produção de bibliografia em suporte informático para cegos, entre outros.

Os Serviços de Documentação dispõem de equipamentos específicos para utilizadores com deficiência motora, postos de acesso para invisuais e amblíopes e integram um serviço de produção de documentos em formatos alternativos, conversão de textos a negro e impressão em Braille.

No presente ano, a biblioteca da Universidade criou uma nova página<sup>8</sup> que disponibiliza conteúdos, recursos e serviços de apoio aos estudantes com Necessidades Especiais, com o intuito de tornar acessível um conjunto de serviços e fontes de informação para o apoio à aprendizagem.

A UA tem acesso a Biblioteca Aberta do Ensino Superior e tem vindo a participar e integrar o GTAEDES<sup>9</sup>, o Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiências no Ensino Superior.

Conforme relatado anteriormente, a Universidade de Aveiro tem vindo a estabelecer procedimentos caso a caso e de acordo com as necessidades específicas de cada um dos estudantes que procuram apoio. O Gabinete portanto transmite a informação necessária ao Diretor do Curso, que a divulga a todos os docentes que lecionam as disciplinas em que o estudante está inscrito e verifica a necessidade de possíveis recursos a serem utilizados.

Os apoios oferecidos pelo gabinete pedagógico são verificados relativamente com as necessidades encontradas. Em geral traduz-se em concessão de tempo extra para realização de provas de avaliação, apoio nos laboratórios, no caso dos estudantes com deficiências visual ou motora, melhoramento das acessibilidades físicas, possibilidade de gravação de aulas, substituição de disciplinas ou conteúdos programáticos.

---

<sup>8</sup> <http://blogs.ua.pt/bibliotecaune/>

<sup>9</sup> <http://gtaedes.ul.pt/>

Os estudantes com deficiências visuais também contam com apoio tecnológico, pois recebem toda a informação escrita (a bibliografia aconselhada pelos docentes, trabalhos ou testes) em formato áudio, utilizando um software específico. Podem também usar o seu portátil em aulas e testes de avaliação.

Por outro lado, a universidade também tem investido na promoção de acessibilidade física ao longo dos anos com o apoio dos Serviços Técnicos da UA.

A construção de rampas de acesso para cadeira de rodas, intervenções nos sanitários, instalação de plataformas elevatórias, entre outras bem como a aquisição de equipamentos de apoio. O alojamento e os espaços de refeições merecem, igualmente grande atenção.

Os Serviços de Ação Social disponibilizam residências adaptadas e, na cantina, os estudantes com dificuldades motoras ou visuais têm o apoio das funcionárias destes Serviços e dos voluntários do Gabinete Pedagógico.

## **Voluntários**

O Gabinete Pedagógico conta ainda com um grupo de voluntários composto por docentes, estudantes e funcionários que prestam diferentes apoios como na cantina, desporto, explicações, entre outras, sempre que solicitados.

## **Avaliação**

Os momentos e métodos de avaliação tendem a ser diferentes dos estabelecidos para os restantes estudantes referente a calendarização, modelo de avaliação e tempo concedido para realização das provas ou dos trabalhos.

Outra realidade na Universidade é que existem estudantes com Necessidades Educativas Especiais sujeitos a internamento hospitalar prolongado, ou acamados em suas casas por longos meses. Para estes casos, são realizados avaliações nesses locais, sob a supervisão da coordenadora do Gabinete Pedagógico.

Um desses exemplos é o caso de uma estudante que apresenta uma doença incapacitante, manifestada quando frequentava o 10º ano, que tem vindo a afetar sua mobilidade. Com o término do ensino secundário pretendia prosseguir a sua formação académica e adquirir competências para uma futura profissão que lhe permitisse trabalhar em casa.

A sua matrícula no curso de tradução foi aceite e, como não podia deslocar-se à UA os professores trabalham com ela via skype e também deslocam-se até a sua casa, quando necessário. Técnicos e investigadores disponibilizam o seu tempo e os seus

conhecimentos na área das acessibilidades tecnológicas para que ela possa aceder com mais facilidade aos materiais de estudo.

Outro exemplo é referente aos estudantes com deficiências visuais que necessitam usar a sala de audiovisuais da biblioteca da universidade ou os estudantes tetraplégicos que em situação de teste escrito optam por ditar as suas respostas nas avaliações, sendo também acompanhados.

Os docentes ainda organizam horários extra classe para esclarecimento de dúvidas e complemento de aulas, bem como o apoio referente a extensão de tempo nas provas de avaliação, sem qualquer espécie de compensação.

## **Social**

A Associação Acadêmica e as comissões de Praxe realizam um trabalho de integração com os estudantes desde o momento do ingresso bem como no seguimento do percurso académico.

O desporto adaptado e as atividades recreativas e culturais começam a ter alguma expressão bem como o incentivo à prática da vela adaptada com o apoio dos Serviços de Ação Social, Associação Acadêmica, voluntários e um clube desportivo da cidade. A dança tem sido outra atividade desenvolvida pelos alunos na universidade.

Referente ainda a questão social, o GRETUA, Grupo Experimental de Teatro da Associação Acadêmica permite a entrada gratuita nos seus espetáculos à pessoa que acompanhe um estudante com deficiência e, na mesma linha, a Associação ainda concede descontos a todos os espetáculos apresentados.

## **3.2 O INGRESSO DE ESTUDANTES COM NEE NA UA**

Anualmente, ao fim do período letivo, realiza-se o concurso nacional para candidatura ao ensino superior, implementado pela Direção Geral do Ensino Superior e organiza-se em 3 fases.

Este concurso visa avaliar a capacidade dos candidatos para a frequência do ensino superior, utilizando critérios de seleção e seriação dos candidatos. As classificações mínimas são determinadas por cada instituição e são divulgadas no guia da candidatura.

Segundo a Direção Geral do Ensino Superior, os critérios para concorrer são:



- Ser titular de um curso de ensino secundário, ou de habilitação legalmente equivalente;
- Realizar, ou ter realizado nos últimos dois anos, os exames nacionais correspondentes às provas de ingresso exigidas para os diferentes cursos e instituições a que vai concorrer;
- Realizar os pré-requisitos se forem exigidos pela instituição para o curso a que vai concorrer.

Como já foi referido, existem 3 fases para concorrer às vagas do ensino superior. De acordo com a organização da DGES (2013) “contudo, aos estudantes colocados na 1.ª fase que concorram à 2.ª fase e nela sejam colocados é automaticamente anulada a colocação na 1.ª fase e, consequentemente, a matrícula e inscrição realizadas. De igual modo, aos estudantes colocados nas 1.ª ou 2.ª fases que concorram à 3.ª fase e nela sejam colocados é automaticamente anulada aquela colocação e, consequentemente, a matrícula e inscrição realizadas”.

Relativamente às vagas na 1ª fase, essas são atribuídas anualmente a cada curso e cada instituição sendo essa informação divulgada no guia de candidatura. As seguintes fases contemplam o número de vagas disponíveis, que não foram utilizadas na primeira fase. Portanto a Universidade de Aveiro, bem como as universidades portuguesas de forma geral, não efetua a seleção dos estudantes. Todos os estudantes que pretendem candidatar-se concorrem por meio desse concurso nacional.

### **3.2.1 Contingente Especial**

O contingente Especial para candidatos portadores de deficiência, é um contingente que fixa um número de vagas, em geral 2% delas para estudantes portadores de deficiência física ou sensorial. Para concorrer com esse contingente, os estudantes precisam utilizá-lo na primeira fase pois não é válido para a 2ª ou 3ª.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 3/2008, no âmbito da educação especial os estudantes que tem direito ao Contingente Especial para o acesso ao ensino superior são aqueles:

“que apresentam necessidades educativas especiais resultantes de limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social, que implicam a mobilização de serviços especializados para promover o seu potencial de funcionamento biopsicossocial, exigindo a adaptação de tecnologias de apoio”.

Este contingente também garante apoio especializado “que visa responder a necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas”.

A avaliação de deficiência que comprove a incapacidade dos estudantes, segundo o artigo 15º do Diário da República engloba:

- Manipulação
- Mobilidade
- Aprendizagem e aplicação de conhecimentos
- Comunicação oral e escrita
- Recepção da informação
- Autonomia nas atividades da vida diária
- Relacionamento interpessoal e de participação social.

Segundo os dados do Diretório Geral do Ensino Superior- DGES (2014)<sup>10</sup> no ano letivo 2013 foram disponibilizadas 51461 vagas nas Universidade Portuguesas, desse número, 37415 foram utilizadas, sendo que 547 estudantes optaram pela candidatura com contingente especial e desses 127 foram colocados.

Precisamente na Universidade de Aveiro, no ano letivo de 2013, 2107 candidatos concorreram e destes 1945 foram colocados. Em contrapartida observamos novamente o número de 57 estudantes com Necessidades Educativas Especiais na Universidade de Aveiro, sendo este o total geral e não somente o número de estudantes que ingressaram em 2013, número esse que comprova mais uma vez a tímida presença destes estudantes no Ensino Superior.

Quanto ao contingente, pode-se afirmar que ele tem sido um importante apoio para o acesso a Universidade, de forma direta, na Universidade de Aveiro. Com efeito de 11 estudantes entrevistados apenas 3 ingressaram fora do contingente especial, sendo que os 8 que tiveram esse apoio responderam que consideravam o contingente muito importante.

### **3.3 OS ESTUDANTES ENTREVISTADOS: DAS NECESSIDADES ESPECÍFICAS AO SIGNIFICADO PESSOAL DA NEE**

Conforme apresentado no capítulo II, os estudantes entrevistados tem diferentes Necessidades Educativas Especiais (NEE) e damos agora conhecimento a algumas informações específicas sobre estas.

Dos participantes, 10 possuem uma NEE **congénita**, “é congénita, eu tenho espinha bífida, é uma lesão da coluna, é por acaso a níveis dessa doença que não provocam paraplegia e há outros que provocam e pronto, a natureza às vezes é assim,

---

<sup>10</sup> <http://www.dges.mctes.pt/guias/pdfs/statcol/2013/Resumo13.pdf>

é um bocado ranhosa” (AM) e somente um **adquirida**, “...tive um AVC e pronto, entrei no hospital bem, bem como pessoa e com o quisto e saí de lá numa cadeira de rodas...” (AP).

As NEE foram classificadas e são agora apresentadas de acordo com a divisão de áreas de inadaptação ou deficiência de Mauerberg- de Castro (2011).

Podemos averiguar entre os entrevistados, a presença de **desordens sensoriais e psicomotora** tais como um invisual “Eu acho que o fato de ser invisual não me limita em nada..”(MS), 2 com baixa visão “Ao nível estrutural eu já nasci com essa doença, mas ao nível funcional digamos que não eu ainda vi relativamente bem até os 23 anos, não sinto a necessidade de usar a bengala com tanta frequência, só quando vou a espaços que não domino pessoalmente...”(SM), e um estudante daltônico “...é congênita, é de nascença, é daltonismo...”(DD).

Referente aos **distúrbios de aprendizagem**, dois estudantes possuem dislexia “...a minha dislexia foi descoberta por familiares...”(RP).

Dentre as **deficiências físicas ou ortopédicas** um estudante possui espinha bífida “eu tenho espinha bífida, é uma lesão da coluna” (AM), e um Osteogênese Imperfeita “Basicamente aquilo que eu tenho, ou seja, osteogênese imperfeita, o que acontece é que eu tenho ossos mais frágeis do que o normal...”(AA).

Pertencente as **desordens neuromusculares e do sistema nervoso** dois entrevistados possuem paralisia cerebral “fui diagnosticada no centro de fisioterapia que eu fui seguida na minha zona que era paralisia cerebral”(MM), e um, Acidente Vascular Cerebral (AVC) “fui operada e durante a cirurgia tive um AVC”(AP).

### 3.3.1 Necessidades Específicas

Dentre as necessidades específicas que os estudantes possuem, foram questionados sobre os aspectos alusivos à **deslocação** e o **auxílio** de órtese ou prótese no dia a dia.

No âmbito dos 11 estudantes entrevistados, 6 referiram não necessitar de qualquer tipo de **auxílio** (órtese ou prótese), um deles utiliza cadeira de rodas “a minha cadeira ainda não consegue subir escadas, ainda...” (AM), outro utiliza cadeira de rodas elétrica “uso a cadeira elétrica e é assim, esse é meu meio de transporte” (AA) e 3 utilizam a bengala como um auxílio “se for preciso por exemplo ir daqui pra casa sem bengala eu vou” (AS).

Referenciados como **atendimentos especializados** recebidos, foram citados os de fisioterapia (8) “pronto então o braço praticamente eu uso pouco, eu não mexo, desde essa altura até agora tenho feito sempre fisioterapia e noto sempre a melhorar” (AP),

psicológico (7) “eu no início tive a andar na psicóloga porque eu achava, conforme te disse, tinha receio de não conseguir...” (AP), médico (5) “a minha intervenção a nível médica foi mais ou menos até aos 10 anos” (IG), de terapia da fala (3) “fiz terapia da fala não sei a partir de que idade, foi até entrar para o primeiro ano” (MM), terapia ocupacional (1) “Foi quando comecei a fisioterapia, terapia ocupacional, terapia da fala...” (IG), ortopedia (1) “eu fui seguida em fisioterapia e ortopedia. Inda agora, é uma chatice.” (MM), magnetoterapia (1) “...depois eu vou fazendo nas férias, eu vou sempre fazer um tratamento de magnetoterapia...” e o oftalmológico (1) “...oftalmologista por causa do estrabismo” (DD), durante o percurso pré-universitário.

### 3.3.2 Significados Pessoais sobre as NEE

A partir da caracterização do grupo de estudantes entrevistados, notamos a importância do questionamento referente ao **significado da Necessidade Educativa Especial** na vida de cada um.

Após serem confrontados com essa questão, as respostas obtidas foram divididas em 3 domínios, positivo, negativo e normalidade.

Relacionado ao sentido **positivo** de apresentar uma NEE, encontramos 4 unidades de texto com respostas referentes a: exemplo para os outros “...sei que por vezes eu sou um exemplo para muitas pessoas” (IG), “...mas eu também sei que minha orientadora me admira muito, pela força que eu tenho e por ser assim tão lutadora” (AS). No que diz respeito a aceitação da NEE, 9 foram as unidades de texto referidas “Ter uma NEE, há momentos de tudo, há momentos em que tu aceitas perfeitamente a tua situação (IG), “eu consigo chegar, sentir-me ao mesmo nível do resto do, das pessoas, claro.” (AM).

Ao incentivo pessoal, foram referidas 11 unidades de texto, “eu e outras pessoas fazem dessa fraqueza uma força e isso uma capacidade extraordinária” (AM), “não me limita não, pelo contrário, ela me incentiva mais a trabalhar porque penso relativamente aos meus colegas, tanto como antes de entrar para a universidade como agora...” (JR).

Pertencente ainda ao domínio positivo, as vantagens são as mais referenciadas, com cerca de 13 unidades de texto apontadas os estudantes com NEE a definem como “...acho que tenho vantagens. Porque é assim, por exemplo, por causa de ver mal, de ter minha a minha deficiência eu só pago meio bilhete no comboio, o meu acompanhante não paga, isso é uma vantagem”, “cá na universidade, não pode usufruir de um serviço que a Universidade dispõe que a biblioteca aqui tem que é ajudar os alunos nas pesquisas e eu estou a requerer serviços a uma pessoa que é especializada em pesquisas e se eu visse bem, é verdade que conseguia fazer isso sozinha, mas não ia

ter uma pessoa especializada” (AS). “...há certos daltônicos, bastantes até, que veem muito bem no escuro. Eu sou capaz de estar num corredor escuro, que meus pais nem vejam nada e eu sei que está ali aquilo, aquilo outro...” (DD).

Verificando o domínio **negativo**, são referidas 4 unidades de textos relacionadas a subcategoria **revolta** “essa maldita coisa, eu nasci prematura e com 6 meses e pelo menos da parte que eu sei da história, porque há muita coisa que os médicos não disseram a minha mãe...” (MM), “vou ao teste e e pá, troquei os sinais, fiz asneiras, tenho muito isso, revolta mais isso, revolta porque eu sei o que estou a fazer, os princípios certos, da maneira que deve ser” (RP).

Relacionado a questão da **discriminação**, foram citadas 5 unidades de texto entre elas “...há momentos em que tu vês a discriminação, olham pra ti de maneira diferente” (IG).

No item **outras oportunidades**, percebemos a preocupação de **forma geral** (3), “tenho momentos que penso que se não tivesse esse problema, se calhar teria outras oportunidades” (IG), o fator de que talvez pudessem ter **mais amigos** (3) “Claro que às vezes é insistente que se calhar por ter, se não tivesse essa limitação, teria tido um grupo de amigos maior” (IG) e com relação à tirar a **carta de condução** (1) “que se calhar nos permitiria nos tirar a carta de condução, é só um exemplo.” (MS).

Sendo o mais citado, o fator **limitação e frustração** engloba o maior número de unidades de texto referidas (27), dentro das percepções negativas sobre as NEE que os estudantes possuem. “Pra mim foi complicado porque eu queria sempre mais, mais. Mais porque depois eu também lembrava daquilo que eu era anteriormente e comparava” (AP), “às vezes a vontade de estudar e de adquirir informação é tanta e mesmo, mesmo limitado e com o acesso a essa informação, fico muito frustrado e acho que é do gênero, é um bocado complicado querer e não poder é um bocado frustrante” (SM).

Referente às respostas encontradas para a **normalidade**, alguns estudantes explicitam ser **somente uma limitação** “eu como só tenho isso e isso e mais nada, eu tenho a noção que não é impeditiva.” (AM), “nós temos a obrigação de fazer sozinhos, mas não vemos, não somos coxos, só não vemos, só não temos o sentido da visão” (MS).

Relatando terem **autonomia**, “Eu não gosto de depender de alguém. Eu faço tudo que qualquer outra pessoa faz” (IG), “eu acho que o fato de ser invisual não me limita em nada” (MS), onde citam esse item dentro normalidade, bem como caracterizam o significado da NEE em sua vida como **sem diferença** “nada, é uma coisa do dia a dia” (DD), “sou uma pessoa que não me considero uma pessoa inferior, considero-me uma pessoa normal” (MS).

Apesar da frequência de unidades de texto referindo os fatores negativos de possuir uma NEE, acentuadamente nos aspectos relacionados as limitações e frustrações, entendemos, como afirma Vygotsky, (1984, referido por Rocha & Miranda, 2009, p. 207) que,

“as limitações que as pessoas com deficiência encontram para interagir com o meio impedem o desenvolvimento de habilidades que formam a base do seu processo de aprendizagem, no qual acabam agindo passivamente. Mas essas limitações podem ser compensadas ou superadas pelas condições adequadas do ambiente”.

Outro aspecto dentre os **significados pessoais**, na qual achamos importante abordar foi a questão da **nomenclatura** pela qual são conhecidos, (NEE).

As respostas obtidas foram divididas em: **não adequada, adequada** e o termo **não faz diferença**.

No domínio **não adequada**, foram codificadas 18 unidades de texto “eu considero interpretativo e as pessoas que não, que não percebem e que estejam a parte acho que vão interpretar especiais de uma forma que não é a realidade” (SM), “acho que o termo Necessidades Educativas Especiais soa melhor para aquelas pessoas que estão dependentes dos outros pra tudo e não é o nosso caso” (MS), “quando falam isso referente a dislexia, quem ouve isso quem tá por fora e não percebe nada até acha que somos uns deficientes mentais, que temos uma deficiência, que somos uns coitadinhos, não sei”, “mas eu acho que com essas nomenclaturas eles falam das pessoas deficientes, não tentem de englobar a dislexia nisso, a nomenclatura em si é para quem tem problema”. (RP).

Para JR, “Se calhar esse termo é pra outra pessoa. Outra palavra, outra frase pras necessidades educativas especiais. Só pela frase dá para se perceber o intuito, a ideia que se dá com a frase, mas acho que se calhar, essa frase é pesada, sei lá, tem que ser diferente”.

Dentre as respostas apresentadas para a percepção de **não adequada**, foram relatadas sugestões de nomenclatura, sendo elas Necessidades Especiais (4), “...e pá, eu pessoalmente digo que é melhor NE, o educativa requer só apenas a parte educativa” (AS), “eu acho que é mais o termo NE, o educativa no meio reporta muito para a educação. NE é um bom termo” (IG). A segunda sugestão foi relatada com o termo Necessidades Educativas (1), “eu no meu caso não consigo encarar dessa forma porque é um termo demasiado chocante, demasiado forte, acho que é muito pesado. Agora necessidades educativas sim...” (MS), Necessidades Educativas Diferentes foi citada por um estudante como sendo a mais adequada “ao invés de especiais deveria ser diferentes, Necessidade Educativas Diferentes, acho que é isso, não é ser especial, é uma questão de ser diferente, é só isso” (SM), bem como a Necessidade Específica (1)

“Necessidade Específica é o termo que mais se adequa, especiais...acho que não, não” (SM).

A referência à terminologia **adequada**, foi referida em 3 unidades de texto, “...mas acho que as pessoas têm um bocado noção, sabem olhar e distinguir, por isso o termo NEE pra mim não, não... inda bem que há esse cuidado e que há essa atenção. Ainda assim é mais fácil e para que a sociedade seja mais justa e para que as pessoas tenham oportunidades” (DD).

Para alguns o **termo não faz diferença** (3) “não me importo que usem, porque compreendo que as outras pessoas possam usar” (MS), “não me incomoda...” (SM).

### 3.4 PERCURSO PRÉ-UNIVERSITÁRIO

#### 3.4.1 Caracterização Geral do percurso

Com o intuito de atentarmos às características dos estabelecimentos de ensino em que frequentaram, os principais apoios referentes à esse percurso, as acessibilidades presentes e as lembranças latentes, os estudantes foram convidados a refletir e descrever sobre esse percurso a fim de entendermos o modo como esse influenciou ou não, as decisões referentes ao ingresso/acesso ao ensino superior.

No que respeita as escolas que frequentaram, todos os estudantes afirmaram ter frequentado escolas de **ensino regular**, “...estudei em escola regular, eu sempre tive o ensino regular, até hoje” (AS), “eu fiz numa escola pública normal, sem qualquer tipo de apoio específico” (SM), considerando que destas, 9 eram **públicas** “eu sempre estudei em escolas públicas...” (AM), 1 **semiprivada** “No colégio era semiprivada...” (IG), e uma **não foi referenciada**.

Durante o percurso pré-universitário os estudantes realizavam algumas **atividades extra classe**, quer seja na escola ou fora dela e essas são respectivamente: natação (2) “A solução que encontramos foi a natação. Eu fui para a natação adaptada aos 10 anos.” (IG), jornal da escola (1) “Havia um jornal na minha escola e eu escrevia pra lá artigos, eu gosto muito, agora já não gosto muito, pronto, eu tenho algum jeito pra escrita, pra divulgar notícias, textos de reflexão” (AS), música (6), “...houve uma altura em que eu tinha aula de música, aulas de canto mais ou menos, pronto, era cantar, aprendia a cantar músicas, isso era extra curricular” (AS), “toco viola, é uma boa atividade, é uma atividade entretenimento e eu gosto muito de realizar, serve muito para distrair, sobretudo, desestressar e distrair-me.” (MS), línguas (1) “extra curricular já fiz curso de línguas, de inglês. Soube muito bem.” (RP), programa de rádio (1) “eu tive um programa de rádio, numa rádio local, foi por um ano. Foi um dos meus hobbies

favoritos...” (DD) e canoagem (1) “Já pratiquei canoagem por um tempo...” (DD).

Com relação a **disponibilidade de recursos** oferecidos pelas escolas, os estudantes exemplificaram através de 5 unidades de texto a **falta de recursos** “Já vivi muitas situações em que por exemplo, não recebia os livros escolares a tempo e horas como os outros colegas e isso influenciou com que eu acompanhasse as matérias em tempo regular” (MS), e somente duas referências à **disponibilidade de recursos** “E foi a partir daí então que comecei a utilizar uma lupa TV, semelhante aquela que ali está” (AS), “E na altura era mais fácil pra mim escrever no computador era mais rápido do que manualmente. Então o que me fizeram foi colocar um computador na sala de aula e um em casa” (IG).

Percebe-se a dificuldade que muitas escolas possuem em oferecer recursos necessários para a inclusão de alunos com NEE. É imprescindível que a escola a fim de contribuir para a inclusão educativa e social em sua totalidade “promova a igualdade de oportunidade, acesso e sucesso educativo, autonomia, estabilidade emocional e preparação para o prosseguimento de estudos ou vida profissional” (Rodrigues & Nogueira, 2010, p. 97), portanto a escola só conseguirá assegurar esses direitos investindo nesse contexto.

### 3.4.2 As acessibilidades

Correspondente a categoria **acessibilidade**, essa foi ramificada em duas subcategorias, a **acessibilidade física/estrutural** e a **acessibilidade cultural/atitudinal**.

Buscamos através das percepções dos estudantes perceber a forma como as escolas organizavam-se e disponibilizavam recursos para promover a inclusão desses estudantes.

#### **Acessibilidade física/estrutural**

A **Acessibilidade física/estrutural** pôde ser percebida em dois domínios, o **sim**, a acessibilidade relacionada às mudanças nos espaços (3) “muitas vezes as aulas tinham que ser mudadas de uma sala pra outra e serem adaptadas de uma forma pra outra” (AA) e o **não**, referente aos acessos (5) “a escola secundário onde eu estive, eu só tinha acesso ao rés de chão, porque havia escadas e nunca houve verbas, nunca percebi muito bem o porquê, mas nunca houve verbas para fazer um elevador” (AM), “Em termos de maior dificuldade penso que foi em termos de acesso, barreiras como as escadas, falta de elevadores e essas situações e penso que esses acessos” (AA).



Nota-se a necessidade de reflexão sobre investimento na **Acessibilidade física/estrutural**, não somente para que os estudantes tenham oportunidades de acesso aos espaços e materiais, mas relacionado a necessidade de que esses tenham independência e controle da própria vida nas escolas e não somente, que possam ter autonomia sem depender de tudo e todos a cada decisão e passo dado.

### **Acessibilidade cultural/atitudinal**

A acessibilidade cultural/atitudinal é uma constante, quer intrínseca ou extrínseca, da qual prevê a sensibilização das pessoas às diferenças, a fim de atender, receber e apoiá-las garantindo seus direitos.

Os preconceitos e significações a respeito do diferente e do deficiente precisam ser repensados e trabalhados por todos, reconhecendo a existência das diferenças e, principalmente, valorizando-as. (Ferreira, 2003, referido por Silva et. al., 2012, p. 672).

Dentre as barreiras, as culturais/atitudinais são percebidas com uma maior dificuldade de enfrentamento, pois demandam mudanças no âmbito dos valores individuais e coletivos no que se refere à superação de preconceitos em relação às diferenças (Cymrot et. al., 2012, p. 693)

A **acessibilidade cultural/atitudinal** foi referida pelos estudantes como primordial, no entanto essa questão não foi positiva em muitas das recordações. Divididas em subcategorias **sim** e **não**, as respostas referiam-se aos colegas e professores da escola.

**Sim (professores)**, foram encontradas 9 unidades de texto explicitando a atenção e disponibilidade dos professores “Quando entrei no colégio, eles foram muito atenciosos. Quiseram saber como é que eu trabalhava, o que eu que precisava, que recursos eu precisava” (IG), relativamente a valorização por parte dos professores (1) “o fato de que sempre valorizaram as minhas competências, os professores sempre acreditaram nas minhas competências, que eu era capaz, que não me excluía, que era muito importante” (IG) e com relação ao auxílio “a minha professora me incentivava, Duarte, tens que fazer isso, tens que fazer mais isso pra universidade e eu todos os dias a agradeço e a verdade é que eu tenho que saber o que se faz, mas preciso escrever sobre aquilo, eu tenho uma capacidade que está sendo desenvolvida...” (DD).

Foram portanto encontradas 20 unidades de texto abordando às situações positivas de acessibilidade dos professores no percurso pré-escolar.

**Não (professores)**, referente a esse domínio o desinteresse (10) por parte dos docentes foi o mais citado “Acho que um diretor da turma tem que saber da realidade e dos problemas de seus alunos, aqueles alunos são maus, o que é que passa? Pode ser

problema familiar em casa, ou então não percebe nada daquilo, pode ser outro problema, mas é preciso descobrir o que é...” (RP), “houve alguns professores que desconheciam, alguns até tentaram me ajudar, mas há certos professores que não, não é que desleixavam-se, mas tinha um bocado de desinteresse” (JR).

Quando relacionados os domínios de NEE X Acessibilidade Cultural/Atitudinal insatisfatória, percebe-se através da TABELA 1 que o maior número de referências negativas estão associadas às NEE inerentes a dificuldades de aprendizagem, sendo um exemplo presente no estudo, o caso da dislexia.

É notório através dos relatos dos estudantes, que muitos professores estão desinteressados em buscar informação e novas estratégias a fim de auxiliar seus alunos, nas dificuldades que estes apresentam. Portanto, essa realidade reflete-se na percepção de inclusão a que referem e vivenciam.

**[TABELA 1] NEE X Falta de Acessibilidade Cultural/Atitudinal dos Professores**

<b>Matriz</b>	<b>PROFESSORES ACEITAÇÃO</b>	<b>PROFESSORES DESINTERESSE</b>	<b>PROFESSORES INFORMAÇÃO</b>	<b>PROFESSORES RESPEITO</b>
<b>Paralisia Cerebral</b>	1	1	0	0
<b>Dislexia</b>	1	2	1	1
<b>Baixa Visão</b>	0	0	0	0
<b>Acidentes Vascular Cerebral (AVC)</b>	0	0	0	0
<b>Deficiência Visual- Invisual</b>	1	0	1	0
<b>Osteogênese Imperfeita</b>	0	0	0	0
<b>Daltonismo</b>	0	1	0	1
<b>Espinha bífida</b>	0	0	0	0

Alguns destes profissionais ainda não estão sensibilizados para trabalhar com estudantes que necessitam de atenção especial, não estão preparados para essa prática. A sua resistência está muitas vezes associada à sua falta de preparação, à valorização do ensino tradicional, à dificuldade na funcionalidade das tarefas e à incerteza na execução de novas estratégias (Silva, 2009, referido por Abreu, 2013, p. 42).

Segundo Rocha & Miranda (2009, p. 198),

“(...) hoje requer que os educadores estejam permanentemente informados sobre os processos educacionais e necessidades especiais das pessoas com deficiência e das possibilidades das tecnologias da informação e da comunicação estarem a serviço da criação e aperfeiçoamento de tecnologias assistivas, proporcionando a pessoa com

deficiência mais independência, qualidade de vida, inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado, trabalho e integração com a família, amigos e sociedade”.

Aceitação, (7) “era muito chato, porque embora os professores da escola aceitassem, as professoras dessa atividade quase não aceitavam, era muito chato, eram mesmo mazinhas...” (MM), falta de informação (4) “...minha mãe avisou os professores da escola, fiquei um bocado revoltado principalmente com a professora de português, ela disse que bem sabia que eu era assim, mas antes de dizer isso me dizia que eu era lento, e se tinham coisas que eu não conseguia dizer, palavras que eu não conseguia dizer, ou outra coisa...” (RP) e o último item citado como falta de respeito (3) “...uma coisa é os nossos filhos não saberem e terem esse problema assim e assado, outra coisa é a falta de respeito, agora isso, ela ficar falando do problema que eu tenho...” (RP).

Infelizmente é perceptível o maior número de referências à falta de acessibilidade, resultado esse que alerta-nos ao entendimento da deficiência como diversidade humana sendo portanto imprescindível que professores e comunidade escolar tenham respeito às singularidades, levando em consideração o ritmo e os estilos de aprendizagens de cada um (Pereira, 2006, p. 2).

Sim (colegas), relacionado a convivência (4) “o fato de eu ter conhecido colegas foi fantástico, é sempre um motivo de enriquecimento, sempre bom...” (MS), e dos auxílios por parte dos colegas (4) “quando eu não tinha tempo para passar os apontamentos todos, eu tinha colegas que me emprestavam os cadernos deles para eu passar em casa.” (IG), “tive sempre um acompanhamento das pessoas, dos colegas...” (JR).

Não (colegas), a falta de acessibilidade dos colegas pode ser percebida nos domínios diferenciação/aceitação (17) “fizeram coisas comigo que se calhar não fazem a ninguém, por exemplo, discriminavam um bocado...” (MS). Solidão (12) “Depois chegou uma altura que eu própria me punha de parte porque eles me punham de parte, chega uma parte que eu nem me dava o trabalho, que eu não ia dar aquele passo pra ser magoada outra vez, uma pessoa de tanto levar patada algum dia aprende” (MM), foram também relatados casos de bullying (6) “Já fui vítima de bullying, e isso é, é mal. Agora, senti-me mais revoltado com o fato de fazerem isso com outras pessoas do que propriamente comigo” (MS), e relacionado indiretamente com os colegas, os pais de colegas (3) “Uma das pessoas que pertencia ao conselho executivo, pronto, lá da minha escola disse que teve pais de colegas meus a dizerem-lhe, a perguntar porque razão é que eu estava naquela área...” (AM).

Foi notória a falta de acessibilidade cultura/atitudinal nos estabelecimentos de ensino básico referidos pelos estudantes e essa realidade tornou-se visível tanto na prática docente como no relacionamento com os colegas.

Quando cruzadas as informações referentes às NEE X Falta de Acessibilidade Cultural/Atitudinal dos colegas, percebemos a partir da TABELA 2 que são mais referenciadas pelos estudantes que apresentam NEE de caráter físico, ressaltando os pré conceitos estabelecidos pela sociedade através dos estereótipos de perfeito e imperfeito.

**[TABELA 2] NEE X Falta de Acessibilidade Cultural/Atitudinal dos colegas**

<b>Matriz</b>	<b>colegas diferenciação_ aceitação</b>	<b>colegas Solidão</b>	<b>colegas bullying</b>
<b>Paralisia Cerebral</b>	2	2	0
<b>Dislexia</b>	1	0	0
<b>Baixa Visão</b>	0	0	0
<b>Acidentes Vascular Cerebral (AVC)</b>	0	0	0
<b>Deficiência Visual-Invisual</b>	1	0	1
<b>Osteogênese Imperfeita</b>	1	0	0
<b>Daltonismo</b>	1	1	1
<b>Espinha bífida</b>	1	1	0

O papel do professor não é somente importante ao transmitir conhecimento, mas em criar estratégias de promoção à igualdade dentro e fora da sala de aula, para que os alunos percebam que todos somos únicos com as nossas diferenças. Pois “onde se exige um padrão de normalidade, em nome de uma igualdade, que põe no mesmo nível valores intelectuais e físicos, logo, as pessoas com características diferentes são discriminadas e estigmatizadas” (Rocha & Miranda, 2009, p. 203).

É necessário cada vez mais investimento na capacitação dos professores para o ensino na diversidade, conforme descrevem Pacheco & Costas (2005, p. 9):

“...sabe-se que muitos só adquirem informação e formação sobre os alunos com Necessidades Educativas Especiais quando encontram com eles em sala de aula. Na verdade não tiveram em sua formação inicial nenhum ou pouco conhecimento sobre esses alunos. Contudo, devemos salientar que todos os indivíduos apresentam características distintas e que os profissionais em educação precisam estar capacitados para atender todos os alunos, sejam eles com NEE ou não”.

### 3.4.3 Principais apoios

Nos **testes e avaliações** todas as referências encontradas apresentaram situações de adaptações, quando necessárias, essas são referenciadas como mais tempo (4) “O que eu precisava era de mais tempo para realizar as tarefas, um texto, um trabalho. O que eu precisava era de mais tempo, não de um apoio especializado” (IG), e métodos diferenciados (4) “Lembro-me de uma professora de ciências que tentou facilitar no, na resolução do teste, ou seja, tentou adaptar o teste pra mim. O meu tempo era diferente do dos meus colegas. O meu era só escolha múltiplas...” (IG).

Os **apoios na escola** foram relacionados a sala de apoio especializado (14) “ia pra sala de apoio, em que fazia jogos, em que jogava as cartas no computador e detectava as diferenças...” (AS), e professora acompanhante (4) “eu tive o apoio de uma professora de ensino especial que me acompanhava dois dias por semana até o terceiro ano” (IG).

Os **principais apoios** durante o percurso pré-universitário citados pelos estudantes foram todos relacionados a ‘pessoas’. De forma significativa o apoio familiar (17) está presente em primeiro lugar “Porque também sempre tive a família que me apoiou.” (IG), “eu nunca fiquei de braços cruzados eu recordo muito ocasiões difíceis que passei com meus pais, que tive que superar com eles e eles também recordam comigo e eu nunca cruzei os braços...” (MS). O apoio dos amigos (1) “com o apoio de toda a gente, com o apoio da minha família, dos meus amigos e com o apoio dele próprio, de Deus que está lá em cima, tenho conseguido, tenho feito um esforço e tenho conseguido” (MS) e da escola (2) foram também considerados importantes “tive essa sorte de andar nessa escola, numa escola normal, nunca tive nenhum apoio especializado” (IG).

### 3.4.4 Principais lembranças do percurso pré-universitário

Referente as **lembranças do percurso pré-universitário** foram relatados pelos estudantes as vivências positivas e negativas marcantes nesse percurso.

As lembranças positivas foram descritas como sem diferenciação (3) “o fato de nunca me senti tanto uma pessoa excluída, me senti sempre integrada, dentro do possível” (AA), a exigência (2) “O meu percurso escolar até a Universidade foi importante porque a minha escola apostava muito nos alunos, era muito exigente em termos de aulas e testes e é isso que eu trago desses tempos, a exigência” (IG), aprendizado (3) “esforçava-me bastante, eu gostava de aprender e pronto, depois fiz meu secundário com boas notas e depois candidatei-me a universidade e vim parar aqui

à Universidade de Aveiro”(AS), brincadeiras (3) “...disso eu tenho boas lembranças, eu gostava das festas, dos desfiles e de fazer presentes pro dia da mãe” (MM), diagnóstico correto (1) “foi um lado bom porque a psicóloga da escola descobriu tudo e deu um raspanetes nos professores” (RP), geral (1) “não me arrependo de nada do meu percurso do passado, acho que foi um percurso maravilhoso e dava tudo pra repetir.” (MS), finalizar etapas (1) “um dos meus maiores desafios, foi provar aquela gente, gentinha se quiser, que eu, eu conseguia fazer, concluir aquela área e consegui e entrar na universidade e fazer o meu curso tal e qual como os filhos deles, e de fato consegui...” (AM), valorização das competências (4) “O meu percurso escolar até a Universidade foi importante porque a minha escola apostava muito nos alunos...” (IG), relacionamento com os colegas (5) “se calhar a convivência com os colegas, o fato de nunca me senti tanto uma pessoa excluída, me senti sempre integrada...” (AA), acesso à universidade (5) “a que marcou mais foi a passagem pra universidade, foi na altura que, achei que era um passo grande, relativamente aquilo que nós estamos habituados, é uma decisão que tem que ser tomada, muito bem pensada” (JR).

Dentre as lembranças mais importantes destacamos acesso à universidade por ser uma das mais citadas revelando a importância do percurso pré-universitário para o ingresso no ensino superior bem como a relevância que esse acesso representa em suas vidas.

As lembranças **negativas** foram também associadas a grandes **desafios**. Os estudantes exemplificaram essas vivências em mudança de área (1) “escolhi a área científica natural, só que nessa área nós iríamos ter laboratório e então como tinha que manipular provetas eram necessários movimentos muito finos de motricidade fina para executar essas tarefas. Eles disseram que podia haver qualquer coisa, podia me queimar, etc. E eu tive que mudar para informática porque disseram que eu poderia ser prejudicada nas notas...” (IG), percurso atribulado (7) “Como eu costumo dizer o melhor ano escola da minha vida foi o infantil, eu era tão feliz nesse tempo (...)horível, é daqueles momentos, dos 6 aos 8, gostava de passar uma borrachinha, foi chato...” (MM), diagnóstico incorreto (6) “achavam que eu não aprendia ou porque tinha preguiça ou porque tinha algum problema cognitivo, algum atraso, então durante algum tempo ia pra escola, mas, grande parte do tempo que eu estava na escola ia pra sala de apoio, em que fazia jogos, em que jogava as cartas no computador e detectava as diferenças pronto, essas coisas...” (AS), apelidos (2) “Mas pronto, ao longo do meu percurso fui apanhando assim, meninos que eram mauzinhos e que gozavam, olha, olha a mirolho, olha a não sei o que, tú não vês, és assim tipo. É verdade, fui passando assim por algumas coisas menos boas...” (AS), acessibilidade (2) “Em termos de maior dificuldade penso que foi em termos de acesso, barreiras como as escadas, falta de elevadores e

essas situações...” (AA), disciplinas (8) “com o português foi aquele problema sempre da escrita, os erros. E até hoje quando eu estou a fazer trabalhos eu escrevo, às vezes quando vou ler consigo detectar alguns erros, outros, tenho os colegas que me ajudam” (JR), vergonha (1) “eu sentia um bocado de vergonha porque eu era a pessoa que relativamente dava mais erros e não sabia porque, não sabia entender e perceber o porquê, não conseguia entender porque acontecia e muito era por causa da dislexia que depois eu fui conseguir perceber o que era” (JR), mudança de escola (5) “Foi chato, primeiro mudei muitas vezes de escola...” (MM), integração (4) “é complicado, na escola sempre foi, além de me isolarem eu sempre me isolava e depois, sempre foi complicado pra mim fazer amigos e depois de um tempo deixavam de ser meus amigos...” (MM) e uso de drogas (1) “A pior lembrança e dificuldade provavelmente é o consumo de drogas...” (DD).

Infelizmente o insucesso das relações humanas constitui uma desvantagem para muitos jovens com NEE que ao olharem para trás reconhecem ter sido tratados de forma ambivalente (Johnstone, 2003, p. 204).

Analisando as respostas referentes às unidades de texto encontradas, percebemos que as maiores **dificuldades e lembranças negativas** são associadas às disciplinas e estas são reflexo da falta de recursos da escola, como materiais acessíveis e também o envio do material no tempo certo “Já vivi muitas situações em que por exemplo, não recebia os livros escolares a tempo e horas como os outros colegas e isso influenciou com que eu acompanhasse as matérias em tempo regular” (MS) juntamente com algumas limitações provenientes das NEE.

O percurso atribulado referido em 7 unidades de texto generaliza as lembranças negativas em aspectos abrangentes, mas explicita as muitas dificuldades encontradas por esses estudantes “no meu passado já vivi muitas situações que me fizeram ficar um pouco afetado, nomeadamente na escola” (MS).

### 3.4.5 Reflexões sobre o percurso pré-universitário

Todas as nossas vivências, passadas e presentes, têm efeito nas escolhas, decisões e percursos futuros. Quer sejam positivas nos impulsionando a seguir em frente e a batalhar por novas oportunidades, quer sejam negativas, fazendo-nos estagnar ou mudar o rumo das coisas, esquecendo o que de ruim passou.

Assim o considera AM, quando afirma que “o ambiente em que nós crescemos, nós vivemos, a forma como fomos criados, tem muita influência naquilo que nós vamos fazer futuramente, acho eu, pelo menos eu sinto isso agora...”.

Em sua totalidade, os estudantes frequentaram escolas regulares objetivando um percurso escolar 'normal', comprovando suas potencialidades e demonstrando a tantos outros estudantes que essa vivência e esse resultado é possível.

Ao analisarmos os dados referentes ao percurso pré-universitário destes estudantes com NEE é claro perceber que essas lembranças são muito mais negativas do que positivas, quer sejam pela falta de acessibilidade física ou principalmente pela falta de acessibilidade cultural/atitude.

Com efeito, os estudantes recordam e referenciam um número maior de **lembranças negativas**, dando mais ênfase a essas situações do que aos bons momentos do percurso escolar, como refere MM “foi horrível, é daqueles momentos, dos 6 aos 8 anos que eu gostava de passar uma borrachinha...”.

Porém é notável que a força de vontade de cada um deles juntamente com os apoios recebidos, quer sejam de **atendimentos especializados** ou daqueles elencados como **principais apoios**, em especial a **família**, foram suportes essenciais no término desse percurso e começo de uma nova fase, o ingresso e a permanência no Ensino Superior.

Ao relatarem o desejo por maior autonomia, por ter uma vida diferente, mais conhecimento, por viver sem distinção, pela realização de um sonho e pelo ingresso ao ensino superior ser um objetivo cumprido, percebe-se que as limitações e discriminações infelizmente reproduzem um papel significativo na vida de cada um deles, mas não os estagna, os impulsiona.

“E então, um dos meus maiores desafios, foi provar aquela gente, gentinha se quiser, que eu, eu conseguia fazer, concluir aquela área e entrar na universidade e fazer o meu curso tal e qual como os filhos deles e consegui” (AA).

### 3.5 O INGRESSO: PERCURSO UNIVERSITÁRIO

#### 3.5.1 Caracterização Geral do percurso

Conforme a primeira caracterização dos participantes realizada no QUADRO 2, Capítulo II, apresentamos os ciclos e os cursos frequentados pelos estudantes com NEE da Universidade de Aveiro.

Referente ao percurso universitário, relembremos que a **situação acadêmica** dos estudantes corresponde a 1 doutorando, 5 mestrandos e 5 graduandos. Destes, 7 não recebem bolsas de estudos e somente 4 recebem algum tipo de auxílio.

Através dos dados apresentados, entende-se que a questão **financeira** é considerada um dos principais motivos para o número ainda reduzido de estudantes



que ingressam no ensino superior, podendo ser comprovado através dos números escassos de auxílios financeiros recebidos pelos estudantes, “Pagar quase 200 euros por cada prestação de propinas não é fácil, pagar mais um tanto por alojamento e depois por exemplo, gastar mais 50 euros como muitas vezes eu gasto por mês em medicamentos, não é fácil.” (AM).

Nota-se a necessidade do apoio de políticas que assegurem as oportunidades, mas também que essas possam garantir o suporte financeiro, essencial para os estudantes com NEE que necessitam, pois financeiramente desprotegidos por um conjunto de circunstâncias, a independência desses estudantes torna-se ilusão. Essa insuficiência financeira é frequentemente apontada como uma fonte de dificuldades reais de jovens sem qualificações (Johnstone, 2003, p. 204).

Os estudantes foram questionados quanto a sua **residência**, em geral (7) moram em Aveiro somente para estudar “durante as aulas eu moro aqui em Aveiro, num quarto alugado e na realidade eu sou de uma aldeia que é uns 50 km daqui” (SM), um deles é mesmo da cidade “vim pra Aveiro com 2 anos de meio por isso já estou mais aqui do que lá, nasci e as minhas raízes são de lá” (AP) e outros 3 deslocam-se todos os dias para a UA, “Vivo em Coimbra, não vivo perto da Universidade por opção, gosto do meu lar, do conforto do meu lar e preferi continuar a viver lá.” (MS).

### 3.5.2 O ingresso na UA

Relativamente a **acesso/ingresso** na UA, 9 estudantes relataram ter entrado na primeira fase “eu tinha uma boa média, a média aqui era de 13 qualquer coisa e eu estava com 14 pontos qualquer coisa, por isso, a probabilidade de entrar era significativa” (AS), e 2 tiveram acesso na segunda fase “entrei em segunda fase porque chumbei no exame de português foi mal corrigido e chumbei por uma décima e pedi revisão da prova e subiu 2 ou 3 valores” (RP).

A **escolha da Universidade** faz parte do imaginário de muitos estudantes que idealizam o acesso ao Ensino Superior. Quer seja por escolha própria ou incentivo, essa opção é importante e necessita ser feita pelos motivos certos.

Para os estudantes entrevistados, os principais motivos para a escolha da universidade correspondem a localização (7) “Aveiro porque é relativamente perto de casa e é uma cidade plana, calma, porque a mim custava muito sair de casa para uma cidade grande, com muita confusão, ter tudo muito longe umas coisas das outras e depois ter que andar de metro e auto carro e tudo mais” (AS), excelência acadêmica (8) “tenho conhecimento que a Universidade de Aveiro tem qualidade a nível de ensino, então pronto, essa foi uma das principais razões” (AP), ser inclusiva (8) “eu vim estudar

praqui e ainda bem que vim porque a UA é uma das melhores universidades a nível de acessibilidade de materiais, a universidade tem um bom serviço de documentação que nos coloca o material acessível” (AS), universidade sem pré-requisitos (1) “quando eu entreguei os papéis tinha lá, que tinha que fazer requisitos. Então disseram-me só sobre a Universidade de Aveiro e então eu coloquei como primeira opção a Universidade de Aveiro” (IG) e pela oferta de curros (3) “Sim, escolhi, por causa dos cursos, escolhi” (MM).

Sobre a prova de **acesso** com que concorreram à Universidade, foram questionados sobre o conhecimento do **Contingente Especial** e se consideravam que esse era importante.

Nenhum estudante expressou não ser importante ou pouco importante, unanimem-te referiram ser um grande apoio para o acesso ao ensino superior, através de 14 unidades de texto notamos que “porque nós temos várias limitações, nós precisamos de mais tempo para fazer as coisas, mais tempo, é assim, se eu não tivesse o contingente especial eu certamente, a probabilidade de eu ficar aqui era relativamente significativa, mas imagina que eu não ficava aqui e tinha que estudar sei lá, pro Algarve ou sei lá, é assim, eu acho que contingente especial serve eu acho que de uma certa forma é uma boa ideia para dar oportunidade às pessoas com NEE” (AS).

Referente ao conhecimento ou não, todos os onze estudantes tinham **conhecimento** do **Contingente Especial**, porém explicitaram em 4 momentos a preocupação com a falta de informação relativamente a esse recurso “. Eu acho que às vezes há muita falta de informação sobre os apoios que existem para os cidadãos com NEE. Acho que há falta de informação” (IG).

“Apesar do ingresso de estudantes com NEE na universidade representar um avanço, ainda há muito trabalho a ser feito para que se concretize a inclusão plena” (Moreira, 2005, p. 3).

Segundo dados apresentados no capítulo II, percebe-se um aumento de estudantes com NEE no ensino superior, mas esse número ainda que significativo, demonstra uma população reduzida comparada ao acesso geral de estudantes anualmente.

Os estudantes entrevistados foram questionados quanto aos **motivos do número ainda reduzido** e verificou-se através de 13 unidades de texto que, segundo suas percepções, esse fator deve-se em primeiro lugar ao **receio** dos estudantes “é o receio da rejeição, do medo de não conseguir, de achar que é demasiado difícil, difícil em termos de se adaptar, de acharem que se calhar não conseguem, que é complicado, que é... Acho que é mais isso, o desconhecimento, o medo e o receio” (AA)

Ao longo da vida foram tão estigmatizados que um dos reflexos dessa realidade é a dificuldade em entender que conseguem, podem e tem capacidades. Essas reações são perceptíveis na fala dos entrevistados, “eu dizia a minha mãe: ó mãe, eu sei que não tenho possibilidades de me manter numa universidade, mas eu gostava de ir pra universidade, nem que seja um ano para ver como é que é, como é o ambiente, como são as pessoas, como é que, como é que, como é a vida acadêmica” (IG).

O segundo motivo apontado pelos estudantes refere-se a falta de **informação** (10) “sinceramente acho que a informação relativamente ao fato de esses alunos, essas pessoas com NEE poderem ter acesso ao ensino superior ainda está muito pouco divulgada” (AP), “eu não tinha a informação que eu tenho hoje, eu, e na altura comecei a ver pior e eu pensei bom, tá na hora de ir pra casa e mantinha-me em cima dos joelhos a ler e pronto e vai ser assim. Mas na altura eu não sabia, eu não soube também priorizar e não soube na altura, não encontrei as respostas para as minhas dificuldades e não tinha conhecimento de associações, não tinha conhecimento das tecnologias que nós poderíamos utilizar...” (SM).

As questões **financeiras** são observadas em 9 unidades de texto “é claro, as vezes a componente financeira também é porque quer queiramos quer não, uma pessoa que tenha alguma limitação... as famílias dessa pessoa ou dessa criança tem que sempre gastar mais algum dinheiro extra pra completar essa limitação...” (SM).

Há um número expressivo de estudantes de nível superior provenientes das camadas de rendimento intermediário, destaca-se que os menos favorecidos não usufruem de oportunidade de acesso ao ensino superior e tal questão ultrapassa as políticas públicas de educação (Llorent & Pereira dos Santos, 2012, p. 10)

A **falta de apoio**, quer **na família** (8), **escola** (7) ou de forma **geral** (7) foi também referenciada como um dos motivos para um número ainda reduzido de estudantes com NEE no ensino superior “Mas o mais importante ainda é preparar o aluno desde o primeiro ano para entrar na universidade e não começar a pensar no aluno: ah! ele tem uma limitação ou X ou Y, enfim e nunca vai dá pra vir para a universidade. É claro que não, não é. Essa mentalidade é que não, é que as vezes não deixa os alunos progredirem mais, é a falta de apoio no ensino básico, no ensino secundário” (SM), bem como o **preconceito** “ainda há muito a ideia de que uma pessoa com deficiência não tem que ter, por exemplo, de que um cego não consegue ser professor, não consegue ser psicólogo, não consegue ser...percebes, um cego só serve para ser telefonista e pronto” (AS).

### 3.5.3 Principais apoios para o ingresso

O maior **incentivo e apoio** para o ingresso ao ensino superior foi referido pelos estudantes como o da **família** (9) “mais uma vez foram os meus pais, me incentivaram muito” (MS), **própria vontade** (7) “por incrível que pareça, foi o meu próprio orgulho, eu simplesmente decidi” (SM), **antigos professores** (5) “em geral foi uma decisão mais minha, da diretora de turma e da professora que me acompanhava desde o 10º ano” (MM), **instituição que acolhe** (2) “vivi num colégio, num convento, num convento de freiras e foram elas que sempre me apoiaram” (AS), **médico** (2) “Foi fundamental uma enfermeira que me seguia, um dia em conversa com ela, ela disse, olha, tu podias era fazer a candidatura para a universidade de Aveiro” (AM).

A educação para todos, a educação inclusiva não pode ser reduzida a uma mera questão técnica, não é assunto restrito aos profissionais de educação. O envolvimento e os contributos da família e da comunidade são decisivos, nomeadamente nos planos de participação (Promoção da educação inclusiva em Portugal, p. 21).

O suporte familiar e o incentivo de que todos temos capacidades são essenciais para a conquista de objetivos, esses apoios são sem dúvida, os maiores que uma pessoa pode receber.

“E o que me caracteriza é a minha força de vontade, nunca ter desistido dos meus objetivos. Porque também sempre tive a família que me apoiou, isso também é muito importante, que por vezes há famílias com crianças com NE, que não valorizam as competências que aquela criança obteve. E por vezes até olham só para as incapacidades e não para as competências...” (IG).

Na fase de acesso à UA, verificamos se o **suporte social** foi **satisfatório** ou **insatisfatório** e percebemos através das unidades de texto referidas que a Universidade organiza-se e disponibiliza um suporte social **satisfatório** aos estudantes.

Segundo eles os principais motivos são: **Apresentação dos recursos** (14) “Eu sei os recursos que a universidade tem e se eu posso utilizá-los” “no momento que eu estava a fazer a minha matrícula, disseram-me olha, antes de se ir embora, é importante que vocês falem com a responsável do gabinete pedagógico, porque como esta aluna tem NE, ela não vê, é preciso ter alguns cuidados e dado que vocês estão cá hoje, ela pode os receber” (AS), **Informações** (16) “mesmo a nível de pessoas elas não se importam nada de, se tu te perderes aqui no meio, como me aconteceu no primeiro dia, as pessoas são muito acolhedoras nesse sentido” (MM) e **auxílio** (5) “nunca pensei que fosse tão bom, eu tenho contato com colegas veteranos, mas nos outros lugares tratam os caloiros com algum desprezo, eu acho estranho. As pessoas transmitem amizade, e é muito, nós entre caloiros e veteranos somos muito uns para os outros e as pessoas estão lá, não é com aquela competitividade, as pessoas estão lá um bocado mais a vontade, ajudam umas às outras, precisas de ajuda com esse relatório de estágio? Eu

ajudo-te, precisa de ajuda com o trabalho? Nós ajudamos e vice e versa e há um espírito de equipa muito grande, há uma vontade que toda a gente seja bem sucedida e em termos de integração” (DD).

Referente a **insatisfação**, foram colocados dois aspectos: a falta de informação (11) “Eu se calhar não me informei o suficiente sobre os apoios que haviam. Não me informaram, mas eu também não procurei essa informação” (IG) e de apresentação dos recursos (6) “a minha sorte é que já tinha cá um irmão e também tinha alguns amigos cá que eu entrei aqui e eles disseram que eu tinha que fazer isso” (RP).

Segundo os estudantes, através das unidades de texto referenciadas, a Universidade de Aveiro possibilita um **suporte social satisfatório** referente ao acesso à universidade. Apesar disso, ainda percebe-se situações preocupantes referenciadas principalmente no que diz respeito à informação que necessitam ser sanadas.

É importante ressaltar que o acompanhamento do estudante inicia por um momento de acolhimento, para assegurar a ele que não é um mero número na universidade e ouvir as suas solicitações quanto ao apoio institucional (Ferreira, 2007, p. 52).

A necessidade da **informação prévia aos professores** sobre as NEE foi um dos domínios ressaltados pelos estudantes, estes apontaram em 7 unidades de texto que esse **conhecimento prévio** é importante “É sempre bom o professor conhecer dentre aspas, as limitações do aluno. Saber se há alguma estratégia que tenha que usar para promover a aprendizagem no aluno. Isso é importante, sem dúvida” (IG).

Através de 19 unidades de texto, os estudantes referenciaram que o Gabinete Pedagógico realizou essa prática “eu sei que todos os anos a coordenadora do gabinete manda um e-mail ao diretor do curso e o diretor do curso reencaminha para o resto dos professores para dar conhecimento que existe um aluno portador de deficiência, independente da deficiência que tenha e isso, pronto, isso já é extraordinário” (AM). Porém, 5 unidades de texto referem explicitam que os professores não tiveram conhecimento prévio “há professores que não sabem que eu estou cá e que deveriam saber, portanto é mais ou menos por isso” (SM).

Conforme afirmam Pacheco & Costas (2005, p. 9) é de extrema relevância que o professor conheça a realidade dos seus estudantes para que possa criar estratégias de apoio para todos a fim de desenvolver ao máximo suas potencialidades, por mais semelhantes que possam parecer, cada situação requer avaliação e intervenção única, bem como cautela para as ações delineadas (Ferreira, 2007, p. 57).

### 3.5.4 Reflexões sobre o ingresso na UA

O ingresso de estudantes com NEE tem vindo a ser uma realidade cada vez mais presente, fator esse descrito no capítulo I e percebido durante a apresentação dos resultados. Esse número acrescido tem impulsionado as organizações quer políticas ou institucionais a oferecer recursos, porém, esse acesso ainda não é percebido por todos como para todos.

A nível político, um dos principais recursos mencionados tem sido o acesso pelo **contingente especial e** à nível institucional às **acessibilidades**, presentes desde o momento da escolha pela universidade bem como durante o percurso académico.

Apesar do ingresso/acesso ao ensino superior ser um dos aspectos mais referenciados e investidos na área da inclusão atualmente, ainda há muito a ser feito e considerado de forma a dar conhecimento sobre as oportunidades que os estudantes com NEE tem, seus direitos, os apoios oferecidos, bem como investir em políticas e financiamento para os estudos.

Esse investimento deve ser principalmente oportunizado aos estudantes com deficiência auditiva, pois percebe-se que na totalidade das NEE, estão em minoria e essa problemática é percebida à nível mundial.

Na realidade nacional e local, entende-se que o alto custo de subsidiar intérpretes a todos neste momento é ingerível, porém este recurso necessita ser assegurado como um direito a estes estudantes. Segundo DD, “É missão do governo, das pessoas da universidade, dos reitores apelar que as pessoas são capazes e tem capacidades e podem estar na universidade” .

Dentro da universidade, apesar de ser reconhecida por apresentar **organização satisfatória**, a UA tem aspectos que necessitam de mudança emergente.

Alguns estudantes referenciam **desconhecer os apoios** a que tem direito. Uma primeira apreciação nos leva a observar que não existe um sistema de informações preparado (Mazzoni et. al., 2001, p. 123). No entanto, a falta de informação parece-nos ser um fato, que nos faz pensar se esta lacuna se deve à apreensão dos estudantes, ou à falta de preparação dos serviços que os acolhem (Tinklin et. al., 2004, referido por Abreu, 2013, p. 39).

Com efeito, por um lado compreender as dificuldades e expectativas da pessoa com deficiência é fundamental para que se alcancem bons resultados (Haiduke & Alcântara, 2007, p. 3332), contudo, em outra perspectiva “nós temos que nos fazer ouvir e nós temos que ser persistentes, fazer com que as pessoas satisfaçam as nossas necessidades, porque se nós não dissermos que precisamos de uma coisa, a pessoa não vai adivinhar (AS).

Tendo em conta a importância que assumiu o desconhecimento dos apoios oferecidos, entre os entrevistados, consideramos que este é um aspeto que merece

especial atenção, particularmente porque, “as experiências isoladas da maioria das pessoas com deficiência ensinam-nos que não é realista esperar que elas se exponham para reclamar poder. Como podemos perceber, este aspecto em si é parte da sua própria forma de opressão sobre as pessoas com condições de deficiência” (Johnstone, 2003, p. 206).

Assim, evidencia-se a necessidade de ser organizado um sistema de informações facilmente acessível aos estudantes com NEE, mas também a **necessidade do conhecimento prévio** dessas necessidades por parte da instituição como um todo e mais especificadamente por parte dos docentes.

Quer seja a necessidade de conhecer os apoios oferecidos pela universidade ou a necessidade do conhecimento prévio, entendemos que esses fatores são fundamentais para a adaptação destes estudantes no Ensino Superior.

Há de se ter em atenção que a adaptação destes estudantes ao ensino superior, o seu desempenho escolar e os sentimentos por eles experienciados dependem também da forma como são acolhidos pela instituição (Abreu, 2013, p. 41).

Dentre todas essas estratégias perceberemos a importância do suporte das políticas educativas e o reflexo da não existência de medidas sistemáticas e legais nas universidades, “porém a sustentação às ações educativas devem ultrapassar esse âmbito e refletir-se no cotidiano das práticas e dos educadores” (Ferrari & Sekkel, 2007, p. 640).

Poderíamos afirmar que a retórica é tendente à valorização da inclusão dos estudantes com NEE, os estudantes reconhecem e valorizam o papel desempenhado pelas estruturas e agentes de apoio, relevando de maneira especial o constante e importante papel da coordenadora do Gabinete Pedagógico no apoio individualizado, através de medidas avulsas e pontuais que visam a inclusão destes na UA.

No plano da prática concreta, existem sobretudo iniciativas que necessitam de ser afirmadas de uma forma mais clara e sistemática a fim de assegurar suas práticas em uma regulação legalmente explícita.

### **3.6 A PERMANÊNCIA: PERCURSO UNIVERSITÁRIO**

#### **3.6.1 Vida Social**

A importância da **vida social** no percurso acadêmico foi muitas vezes referida pelos estudantes com NEE, como um dos aspectos mais importantes dentro da Universidade (15), “Acho que não há melhor do que nós partilharmos ideias com pessoas do mesmo curso e pessoas de outros cursos também” (MS), “temos que ter

conhecimento social e falarmos com as pessoas, é sempre bom ter novos conhecimentos, novas amizades” (RP), “E isso tem sido importante pra mim, no sentido em que me dá uma autonomia e dá pra perceber que as pessoas confiam em mim” (AA), “eu fiz as minhas praxes enquanto calouira, participei em todas. Pra mim foi importante no sentido que deu pra conhecer pessoas de todos os nãos do curso, deu pra me integrar com eles, ã, também criou alguma entreajuda porque eles iam me buscar na cadeira normal para eu ir a praxe” (AA).

Sendo referenciada na vida social acadêmica, a **praxe** foi citada 7 vezes como importante apoio durante o percurso universitário “Na praxe foi brutal, gostei um bocado, nesse momento faço parte da comissão de praxe” (RP), “Mesmo a nível das praxes, sempre tiveram muito respeito” (MM). Ainda relacionado ao aspecto importante da praxe, os estudantes referem a **praxe** como inclusiva, além de integrativa “pra mim foi importante no sentido que criou alguma entreajuda porque eles iam me buscar na cadeira de rodas normal para eu ir a praxe. Fez com que eu sentisse confiança neles e criou ali um elo de ligação com os meus colegas e também tornou a universidade mais divertida” (AA).

A praxe foi citada 3 vezes como não importante na vida académica “Ainda participei uma ou duas vezes, mas sinceramente não me identifico com aquele tipo de brincadeiras. A princípio a praxe era pra integrar os alunos não é? e eu acho que a universidade de Aveiro faz muito bem. Mas sinceramente eu não senti grande necessidade disso e além disso eu não me identifico muito com a praxe então não, não participei” (SM).

Quando questionados sobre a gestão da vida, as maiores **dificuldades** foram observadas no âmbito da autonomia nas atividades, “No primeiro ano, primeiro ano foi difícil por causa da adaptação mas relativamente a isso foi uma questão de tempo, depois foi aquele choque mesmo brutal” (JR).

Relacionado as atividades **domésticas**, as **dificuldades** são percebidas em dois âmbitos, o primeiro provenientes da NEE “minha grande dificuldade a nível das limpezas é o varrer, varrer eu não consigo, se for com aspirador eu faço, agora o varrer eu tenho muita dificuldade”, e por outro lado relacionadas com a mudança significativa de estar na casa dos pais e atualmente gerir suas atividades com autonomia “em casa tinha sempre a ajuda de meus pais e mesmo que eu não precisasse eles estavam lá e depois eu tive mesmo que aprender a viver sozinha, no início foi complicado” (AA).

As **dificuldades** referentes ao **lazer** são percebidas em maior referência no deslocamento (10) “eu estou muito dependente deles, eu não tenho carro, não tenho carta de condução se quer, porque é muito caro, é muito caro. Logo em termos de deslocação ia ser, é sempre, estou sempre dependente deles” (AM).



Importante portanto salientar que os espaços devem ser tornados acessíveis, para que se possa ser capaz de ir onde se quer, afinal esse é um dos fatores determinantes para a qualidade de vida de uma pessoa (Vernon e Qureshi, 2000, referidos por Rodrigues, 2003, p. 202).

Ainda relacionado as maiores **dificuldades** na **autonomia nas atividades**, a **gestão do tempo** tem sido um dos maiores desafios do percurso universitário e os principais reflexos são percebidos nos estudos (5) “deixava trabalho pra trás, deixava os pratos pra fazer, depois eu ia contar com os colegas, mas os colegas também faltavam, alguns ficavam a dormir, e eu vou trabalhar vejo isso, meu colega vai fazer, já tem uma ideia geral, depois chega lá depois uma pessoa vai lá a aula e o colega nem parecia, eu tava ali sozinho e tinha que fazer um relatório pra casa” (JR) e nas atividades domésticas (2) “uma pessoa que tá em casa tipo tem pai e tem mãe e tipo eles ajudam, fazem o almoço ou o jantar e aqui uma pessoa tem que organizar o seu tempo e as suas coisas pra fazer de comer, limpar a casa” (JR).

Dentro do aspecto **normalidade** encontramos 9 referências de estudantes afirmando gerir a vida com autonomia, “E vou tentando gerir as coisas de outra forma, sozinha” (AP).

Ao analisarmos as categorias Ciclo de estudos X Maior desafio na Universidade, podemos perceber através da TABELA 3, que os maiores desafios, de uma forma geral, são relatados pelos mestrados. Porém, de todos os desafios, a conclusão das disciplinas e a dificuldade a que encontram para finalizá-las, é considerado o fator mais desafiante e são justificados pelas dificuldades do curso escolhido, pela dificuldade em gerir bem o tempo e pela limitação que a NEE implica.

Conforme refere SM “eu sei que uma pessoa em vias normais é capaz, mas depois apresentam alguma...o estudo se apresenta com algumas características que são difíceis de ultrapassar”.

Grande parte das referências são abordadas pelos estudantes da licenciatura. Entende-se portanto que os mestrados, apesar de também referirem esse fator como o maior desafio, seguem o percurso da licenciatura e tornam-se conhecedores da realidade acadêmica, o que pode tornar-se um contributo à adaptação e conclusão das futuras etapas, bem como os doutorandos que apesar de estarem representados em menor número, descrevem também suas percepções.

**[TABELA 3]- Ciclo de estudos X Maior desafio na Universidade**

Matriz	Acessibilidade física	mudança de curso	Estágio	viver sozinho/ adaptação	disciplinas	integração	ansiedades
Licenciatura	0	0	0	1	4	1	0

Mestrado	1	0	1	1	2	1	1
Doutorado	0	1	0	0	0	0	0

Os estudantes são confrontados com situações sociais em que não só se veem como diferentes, mas também como pouco preparados no ponto de vista social, para responder as questões que lhe são colocadas (Johnstone, 2003, p. 204).

Percebendo as **atividades extra curriculares** como importantes na **vida social** dos estudantes com NEE da UA, foram relatadas as principais como: grupo de dança da UA (3) “acho que é importante, no primeiro ano tive integrado num grupo de dança, depois mais pro final estive integrado num grupo de vela ali na ria, é giro” (SM), grupo de jovens da igreja (2) “a nível de atividades extracurriculares eu tenho o meu grupo de jovens, que é o grupo do voluntariado” (AS), associação de cegos em Portugal (1) “eu faço parte da direção da associação dos cegos e amigos de Portugal Aveiro, eu sou secretária da direção digamos assim” (AS), Núcleo de estudantes (1) “Faço parte do núcleo de estudantes, já faço parte há 2 anos...” (AA), música (4) “ (MS) e vela adaptada (3) “E então, desde que comecei a fazer vela os pesadelos, não vou dizer que acabaram, porque se há um período que eu deixo de fazer, aquela sensação volta outra vez, mas durante o tempo em que eu estou a fazer, eu não tenho pesadelos, eu durmo muito melhor. Desde essa altura, eu durmo muito melhor. E isso foi uma coisa que eu até já comentei com meu colega é que faz mesmo muito bem, muito, muito bem mesmo” (AM).

Importante salientar que destas **atividades extra curriculares**, as mais referidas são o grupo de dança, vela adaptada e a música, todas elas de alguma forma relacionadas à UA, quer sejam otimizadas pelo gabinete pedagógico, por parcerias com a Universidade ou mesmo pelo incentivo da UA no seguimento destas “O primeiro foi com essa idade, então até hoje nunca mais parei porque as pessoas e o público em geral têm gostado meu trabalho e através da universidade tenho feito concertos” (MS).

### 3.6.2 Apoios no percurso universitário

Os estudantes foram questionados sobre a presença e/ou conhecimento de algum **apoio específico para as suas NEE** na Universidade, pois entende-se que se estes estudantes tiveram acesso ao ensino superior por meio de um processo de ingresso legitimado, cada um deles tem o direito de encontrar condições para a sua permanência e a universidade deve assegurar esses direitos (Ferrari & Sekkel, 2007, p. 645).

Referente a esse **conhecimento**, foram referenciadas 21 unidades de texto explicitando o apoio do Gabinete Pedagógico, “eu cheguei, vim com a irmã Flávia fazer minha matrícula e no momento que eu estava a fazer a minha matrícula disseram-me olha, antes de se ir embora, é importante que vocês falem com a responsável do gabinete pedagógico” (AS).

Relacionado ainda com o **apoio específico para as NEE**, foram citados o apoio dos **voluntários** referente a pesquisa e conversão de materiais (1) “posso contar com os voluntários do gabinete pedagógico que me ajudam a fazer pesquisas, para passar, converter os documentos para o word...” (AS), almoço (2) “nomeadamente irem me levar o almoço ao meu departamento pois o DLC é no extremo oposto da Universidade, e eu para vir a cantina como tenho dificuldade de locomoção eu tinha de andar muito e cansava muito também...” (AP) e o apoio da **psicóloga** da UA (1), “temos a psicóloga da universidade, eu já falei com ela, e fiquei muito contente, também é uma pessoa extremamente simpática e dada. Há pessoas que podem não haver gabinetes próprios, mas que nos facilitam muito a vida e se precisar de enviar requerimentos para pedirmos alguma informação ajudam-no...” (MS).

O apoio às NEE por parte da **biblioteca** (3) “temos um apoio, na biblioteca um gabinete portanto que coloca os conteúdos em formato acessível” (IG) e uma referência à **LUA** (Linha telefônica gratuita de apoio aos estudantes) “eu sei de dois apoios, um deles é o gabinete pedagógico e o outro é a LUA. A LUA é mais direcionado para as pessoas que tem mais dificuldade em integrar-se que se sentem um pouco mais isoladas...” (MM).

Acreditamos que “se faz necessário que os sistemas de ensino constituam e façam funcionar um setor responsável dotado de recursos humanos, materiais e recursos financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva” (Pacheco & Costas, 2005, p. 4), para tanto, dentre os apoios citados, podemos perceber que o mais referido tem sido o Gabinete Pedagógico, como o setor que viabiliza esses recursos. Concluímos portanto que além de ser um apoio importante para os estudantes com NEE, é também conhecido e divulgado dentro do espaço acadêmico.

Conforme os dados apresentados pelo Gabinete Pedagógico, o órgão responsável pelas estruturas e atividades de apoio aos estudantes com NEE, as **avaliações** dos estudantes podem ser adaptadas conforme as necessidades apresentadas pelos estudantes.

Quando convidados a descrever essa situação, foram relatadas 10 unidades de texto referenciando que **são feitas as adaptações**, e essas podem ser percebidas nas práticas de mais tempo para a realização (6) “relativamente ao apoio especial que me

deram foi dar ainda mais tempo para realizar os testes.” (AP), auxílio na transcrição das avaliações (2) “pedi a responsável pelo Gabinete Pedagógico para escrever, eu ditava e ela escrevia...”(AS) e a permissão do uso do computador (2) “eu vou utilizar o meu computador, a Dra fica ao pé de mim, vê o que eu escrevo, o que eu faço no computador, depois imprimimos e mandamos pros professores e os professores também concordaram”(AS).

Sabemos da necessidade de ajustamentos adequados para suprir as necessidades dos estudantes com NEE, dentre essa realidade acreditamos que é fundamental que a universidade seja levada a pensar nas especificidades e nos recursos necessários.

A **disponibilidade de recursos** reconhecida como **satisfatória** engloba as subcategorias de **Limpeza das residências (1)** “os alunos NE tem a possibilidade de terem, de, de terem uma pessoa que os vá limpar o quarto uma vez por semana” (AS), **alterações curriculares (2)** “Eu não fazia nada nas aulas, eu apenas ouvia e não percebia nada nas aulas e essa foi uma das disciplinas que me foi substituída” (AS), **materiais adaptados (6)** “E agora, tenho que lhe falar da minha cadeira, a que eu utilizo em laboratório (...) é uma coisa extraordinária...” (AM), e **cartão de estacionamento** “relativamente aos apoios que me deram, um dos apoios foi o fato terem me conseguido um cartão para que eu pudesse entrar em todos os parques de estacionamento, o que facilita muito” (AP). Os **recursos disponíveis** são também referidos nos espaços da **biblioteca** relacionados a pesquisa (3) “aqui eles mandam me as coisas direitinho, ajudam me com as pesquisas, fazem me inclusive as referências bibliográficas pra eu escrever no documento...” e a disponibilidade dos materiais em formato acessível (2) “eu preciso de ajuda da biblioteca para fazer o tratamento dos livros científicos, portanto num formato acessível, num formato digital que eu uso no computador...” (SM).

Relacionada a **disponibilidade de recursos insatisfatória** os estudantes referenciam aspectos como demora (6) “Em termos de material didático, eu sei que para pessoas com baixa visão nessa área ainda há algumas falhas, porque eu sei que aqui a biblioteca há lá uma equipa que coloca os conteúdos em formato acessível, mas às vezes demoram muito a fazer” (IG), materiais (6) “agora sinto-me revoltado é por quem quer ter material e não tem, isso sim...” (MS) e avarias (3) “outro problema é que a porta principal desse edifício está sempre avariada e a entrada é feita pela outra porta só que para essa porta a entrada é com pedrinhas pequenas, ou seja, minha cadeira não consegue passar, e então a cadeira é impossível andar em cima das pedras...” (AA).

Os **principais apoios** para a permanência no Ensino Superior são referidos pelos estudantes como apoio da **família** (9) “tenho vários que me apoiam na medida do possível, mas a minha mãe tem sido o pilar aqui dentro...” (MS), **gabinete pedagógico**

(8) “a Dra G. ela é responsável pelo gabinete pedagógico aqui da Universidade, funciona ali na reitoria, e tem, para mim pessoalmente, tem me ajudado muito a todos os níveis, a todos os níveis mesmo, ela tem sido extraordinária...” (AM), **professores** (8) “a professora S. S., aquela professora a qual eu me referia, ela houve uma altura em que sim, pra mim ela era um pilar...” (AS), **os colegas** (6) “ah meu maior apoio é da parte dos colegas sem dúvida...” (JR), **psicóloga** (2) “posso lhe contar uma vez fui a uma consulta de psicologia aqui da UA, eu cheguei lá (...) faz tão bem a ponto de uma pessoa chegar lá a chorar, eu tenho um problema enorme, não sei o que, eles dão de tal forma a volta a questão e uma pessoa sai de lá pensando isso se calhar não é assim tão, se calhar é normal não é?” (AS), **serviço de ação social** (1) “ele era o administrador dos serviços de ação social e sem dúvida que ele também foi sendo um pilar pra mim, eu me relacionava bem com ele, se eu precisava de alguma coisa que ele pudesse me ajudar ele ajudava...” (AS), **instituição que acolhe** (1) “devo muito mais as irmãs. Foram elas que investiram em mim, apostaram em mim e de uma certa forma me tem sustentado. Tem me ajudado, sempre que eu preciso de alguma coisa e pronto, na medida do que elas podem ajudar, elas ajudam...” (AS e pela **própria força de vontade** (1) “E se hoje eu estou aqui na universidade a falar contigo, a terminar esse curso devo muito a mim, é verdade ao meu investimento e meu esforço...” (AS).

### 3.6.3 As acessibilidades na UA

#### Acessibilidade física/estrutural

Com 34 unidades de texto referenciando que a Universidade de Aveiro apresenta **Acessibilidade física/estrutural satisfatória**, apresentamos os aspectos citados pelos estudantes, divididos nas subcategorias de forma geral (12), “a Universidade de Aveiro tem o campus todo compactado, é relativamente simples em quaisquer cinco minutos se vai de um departamento ao outro, portanto está muito bem pensada nesse âmbito e de forma geral” (AM), acessos (5) “a nível de acessos físicos, acho que está muito bem, está bem organizada. Não há assim nenhum local inacessível. Há sempre acesso à todos os departamentos, tem sempre uma rampa, depois tem elevadores acessíveis...” (IG), nas residências (3) “as residências são fantásticas porque pra além de serem perto da universidade, como eu a bocadinho disse, vivo na universidade. É, é pronto, é pertinho, os quartos são individuais...”, deslocação (10) “basicamente quando eu vou da residência até a universidade basta-me só atravessar o parque de estacionamento até a universidade, atravessar a passadeira e estou na universidade. Portanto é basicamente fácil de se conseguir...a Universidade tá muito bem adaptada nesse

aspecto, tá muito boa, foi muito bem pensada nesse aspecto...” (AM), departamentos (2) “os departamentos estão mais ou menos adaptados em termos de deslocação, para as aulas não tenho tido grande problemas...” (AA), laboratório (1) “Em termos de material por exemplo, eu tive aulas num laboratório em que as bancadas eram extremamente altas e então tivemos que adaptar uma cadeira de rodas para eu usar a bancada...” e as trocas (1) “quando eu vejo que a sala é inacessível vou muitas vezes ao Gabinete Pedagógico, ou mando e-mail ou qualquer coisa assim, ela envia pro gabinete de horários e eles mudam imediatamente a sala...” (AM).

Constata-se através dos resultados do TABELA 4, que de uma forma diversificada são relatadas as acessibilidades da UA, porém destacam-se aquelas relatadas como gerais e de deslocação. Importante salientar que as acessibilidades são mais referidas pelos estudantes com deficiências a nível físico e visual e que os estudantes com dislexia não referenciam, talvez por não entenderem como necessário em seus casos específicos e por isso não ser tão significativo em seus relatos.

[TABELA 4] NEE X Acessibilidade Física/Estrutural Satisfatória

Matriz	Geral	acessos	Residências	deslocação	departamentos	laboratório	trocas
Paralisia Cerebral	1	1	0	2	0	0	0
Dislexia	0	0	0	0	0	0	0
Baixa Visão	2	1	1	1	0	0	0
Acidentes Vascular Cerebral	0	0	0	0	0	0	0
Deficiência Visual-Invisual	0	0	0	0	1	0	0
Osteogênese Imperfeita	1	0	1	1	1	1	0
Daltonismo	1	1	0	1	0	0	0
Espinha bífida	1	0	0	1	0	0	1

A mesma quantidade de unidades de texto (34) é referenciada pelos estudantes afirmando que a **Acessibilidade física/estrutural insatisfatória**. As principais reclamações são relacionadas a deslocação (10) “Quem vem da reitoria para aqui é a mesma coisa, tem só escadas, não se pensa nas pessoas que como no meu caso tem esse problema. Eu pra descer as escadas tenho que ter apoio, tenho que me concentrar,

já fiz, portanto não tinha outra maneira de ser e quando eu vinha a cantina almoçar e queria ir a reitoria por exemplo, ou tinha que descer baixada, porque a descer é mais complicado que a subir ou quando não havia rampa tinha que descer mesmo pela escada mas sempre com muito receio de cair porque não tinha o apoio” (AP), os buracos (4) “a nível por exemplo da acessibilidade, os buracos, uma questão pra melhorar esses buracos, o piso todo esburacado, o piso cheio de poças...” (AS), e com os acessos (20) “Já me tem acontecido por exemplo, essa questão do anfiteatro que não ter acesso e com os colegas, tem que a mandar a subir e a descer...” (AM).

Importante salientar que é necessário entender quais as principais dificuldades encontradas pelos estudantes, podendo assim auxiliá-los nessas especificidades. Essa preocupação necessita ser ampla, como a necessidade de observar os espaços da universidade e em torno a fim de apontar as dificuldades encontradas pelos estudantes para chegar e deslocar-se na mesma (Pereira, 2006, p. 5).

### **Acessibilidade cultural/atitudinal**

**Sim-professores.** Os estudantes com NEE referiam **57** vezes que consideram que a UA apresenta acessibilidade cultural/atitudinal, respectivamente as subcategorias incentivo (10) “Houve uma altura em que ele estava doente e eu fui visitá-lo ao hospital e ele disse-me assim: ó Ana tu, tu vais ser uma grande mulher, tu nunca desistas daquilo que queres, nunca desista dos teus sonhos, tu vais sempre pra além do impossível, ir sempre pra além do impossível...” (AS), oportunidades (3) “Nessa altura, foi nessa altura que eu conheci a professores que é a coordenadora desse projeto. Foi aí que eu a conheci e ela me convidou pra vir pra cá. Eu gostava de desenvolver um software que apoiasse crianças com NEE” (IG), aceitação (16) “eu acho que cá não há tanto aquela distinção de ser diferente ou não. Há mais aceitação por parte dos colegas, de professores, de toda gente” (IG), auxílio (28) “eu sou um exemplo vivo que grande parte dos meus professores foram sensíveis, são sensíveis e se eu precisar de alguma coisa, eles ajudam-me...” (AS).

Através desses relatos, reafirmamos que o professor que acredita nas potencialidades dos estudantes preocupa-se também com sua aprendizagem e seu grau de satisfação. Suas práticas docentes estarão atendendo a todos esses aspectos afinal a atitude do professor é de suma importância para a permanência e a inclusão do universitário com deficiência (Santos & Fumes, 2009, p. 2653).

**Não-professores.** Percebemos uma defasagem de acessibilidade cultural/atitudinal através de 30 unidades de texto referidas nas subcategorias discriminação (6) “Mas aí fui confrontada com a prática, com o terreno e fui confrontada

pela minha orientadora pelo fato de que eu ao ser avaliada pelos mesmos critérios que as minhas colegas, poderia ser prejudicada nas notas, ou seja, pela minha dedicação e persistência, davam-me um 20, mas se calhar, pelo meu desempenho davam-me um 8 ou 9 e eu achei muito injusto...” (IG), mudança de curso (4) “Devido as minhas dificuldades na fala e etc. Sempre fui confrontada com o fato de não ser o melhor curso pra mim. Pois essa sociedade ainda não está preparada para a diferença, não está. E a diferença está nos olhos de quem a vê...” (IG), demora de material (7) “o professor envia tardiamente os documentos, as vezes há essas falhas. Porque há alunos que se queixam que gostariam de ter acesso ao material acessível antes das aulas e por vezes não há essa sensibilidade por parte dos professores...” (IG), desinteresse (11) “mas há certos professores que não, não é que desleixavam-se, mas tinha um bocado de desinteresse. E aqui já noto um bocado disso.” (JR) e falta de formação (2) “mas há outros que não sei, acho um bocado de desleixo relativamente a parte deles. Mas não sei se já tinham um caso de alguma pessoa assim ou se era a primeira vez que estavam a enfrentar um caso de dislexia e não sabiam o que fazer” (JR).

Os professores especializados que vem construindo sua competência com base no conhecimento das dificuldades específicas dos estudantes, dão ênfase à diminuição ou compensação dos efeitos de suas deficiências (Glat & Pletsch, 2004, p.3). A formação dos professores é importante para o ensino na diversidade, fator esse que torna-se indispensável para a prática inclusiva. (Pacheco & Costas, 2005, p. 4).

**Sim-Colegas.** A acessibilidade cultura/atitude nas vivências com os colegas foi referida **52** vezes como positiva. Sem distinção (13) “E em relação aos colegas, não tenho nada a apontar, há pessoas mais compreensivas, mas participativas e mais disponíveis...(SM), convívio (16) “às vezes venho aqui pra biblioteca trabalhar com amigas minhas que já acabaram o curso e agora vão agora começar a fazer estágio profissional mas, mas temos mantido os laços. Sinto que tenho assim mais um grupo a quem pertença, mais pessoas com as quais eu consigo relacionar e interagir...” (AS), bem como as ajudas (23) “E até hoje quando eu estou a fazer trabalhos e eu escrevo, às vezes quando vou ler consigo detectar alguns erros, outros não, mas tenho os colegas que me ajudam” (JR).

**Não-Colegas (8), discriminação (5)** “uma aluna que de certa forma me fez muito mal pelo fato de achar que eu que tinha benefícios que ela também precisava de ter e não tinha. Porque achava, ela chegou a me dizer: quem não tem condições de vir estudar que fique em casa...” (AP) e a falta de auxílio (2) “Do gênero, tu pode caminhar, mas pode encontra uma pedra e vai com tudo no chão, invés da pessoa te ajudar a levantar, não. Diz: olha, ela caiu...” (MM).



**Sim-Funcionários (18)**, cantina (2) “a questão das acessibilidades propriamente ditas, a questão de eu ir a cantina e as pessoas que estão lá a trabalhar, até parecem que já sou da família delas é mais ou menos a questão de eu ir na secretaria da minha escola e já saberem, já saberem o que eu preciso e me ajudam em quase tudo naquilo que eles puderem...” (SM), ação social (1) “lá no serviço de ação social também foram incansáveis mesmo porque eles dão prioridade aos alunos com NEE e dão logo chave, dão logo, pronto, dão logo chave, fazem logo a cama e se quiser já cá pode ficar a dormir...” (AS), geral (12) “Os professores e funcionários foram sempre disponíveis pra mim, e não tenho nada a apontar a nenhum deles...” (AP), Gabinete Pedagógico (3) “E foi assim e no meio disso tudo a Dra G. e a minha orientadora de mestrado foram grandes ajudas porque depois eu ia tendo algumas, fui tendo ao longo desse percurso alguns momentos mais negativos que eu ia muito abaixo e várias vezes eu quis desistir, eu deixava de dormir e depois eu começava a achar que não conseguia e elas nunca me deixaram desistir e eu também se consegui foi devido ao apoio delas...” (AP).

**Não-Funcionários.** Referida em 3 unidades de texto resultante da falta de formação (3) dos funcionários “não tem muitas partituras e não tem ninguém que as consiga converter em braile, que é a letra da minha escrita, não tem ninguém. E isso muitas vezes é mau, eu acho que a biblioteca deveria ter alguém com formação, para nesse sentido...” (MS).

Os resultados apontam para a acessibilidade cultural/atitude positiva, quer seja por parte dos colegas, professores ou funcionários.

Há muitos docentes que entendem a fundamental importância do acesso à informação acerca da educação inclusiva, e a necessidade da adaptação metodológica (Correia et. al., 2011, referido por Abreu, 2013, p. 43), bem como a sensibilização para o apoio, realidade esta apontada pelos estudantes da UA.

A eliminação de barreiras atitudinais é uma modificação que se dá com um trabalho de informação, mobilização e conscientização que instrumenta e concretiza a realização de ações respeitando a diversidade e valorização das diferenças como elementos enriquecedores (Ferreira, 2002, referido por Ferreira 2007, p. 47).

Entende-se que “uma universidade verdadeiramente inclusiva passa pela criação de uma interface única de pessoas ou de serviços para todos os estudantes” (Espadinha, 2010, referido por Faria, 2012).

### 3.7 ESTUDANTES COM NEE: SIGNIFICADO DE ESTAR NA UNIVERSIDADE

Todos os aspectos relacionados ao percurso universitário, a busca por acessibilidade, o apoio de pessoas e instituições, os motivos pela escolha da

universidade e tantas outras situações referidas não teriam razão se não houvesse um objetivo a ser alcançado, se não houvessem significados intrínsecos na situação de ser um estudante universitário.

Quando convidados a refletir sobre o **significado de ser um estudante universitário** os estudantes referiram ser uma busca por **autonomia** (14) “tenho uma outra mentalidade e agora olham pra mim com o direito de ser pessoa, que não acontecia no secundário e era muito chato e também de, sei lá, daquela autonomia de estar fora de casa, de tratar das minhas coisinhas se não meu chapéu...” (MM), o **estudo como prioridade** (14) “O objetivo mais básico que eu tenho e que melhor consigo cumprir o que estou a seguir é o mínimo de aproveitamento universitário, ou seja no mínimo 5 cadeiras, no mínimo...” (RP), **sonhar em ter uma vida diferente** (6) “disse eu quero ir pra universidade eu quero ser uma mulher, eu quero ser autônoma, eu quero ter uma boa vida, uma vida diferente da dos meus pais...” (AS), **a realização de um sonho** (5) “foi um sonho bom andar aqui na universidade, no fundo foi um sonho tornado realidade, permitiu-me ter novas experiências, lidar com novas, interagir com pessoas, com músicos, com novos trabalhos...” (MS), **um objetivo cumprido** (4) “é, é um objetivo cumprido, mas é certo que aqui é outra mentalidade...” (IG), **vida social** (2) “acho que enriquece a pessoa não só pessoalmente mas em nível de social...” (JR), **sem distinção** (2) “eu acho que cá não há tanto aquela distinção de ser diferente ou não. Há mais aceitação por parte dos colegas, de professores, de toda gente...” (IG).

Frequentar o ensino superior significa uma grande oportunidade, oportunidade essa de participação, de luta pela igualdade, de difusão das oportunidades a fim de que a sociedade perceba que os estudantes com NEE são capazes e devem participar ativamente exercendo seus direitos de cidadãos.

### **3.8 UNIVERSIDADE DE AVEIRO: UMA INSTITUIÇÃO INCLUSIVA**

O que justifica a universidade, perante a comunidade que a sustenta, é a competência para executar certos encargos que nenhuma outra instituição é capaz de efetuar (Leite, 2005 referido por Pereira, 2007, p. 42).

Estes encargos são percebidos no relato de AS ao referir que “Eu tenho notado que a universidade tem me feito crescer, tem me feito amadurecer bastante e tenho tido a possibilidade de construir os meus próprios pilares, pilares esses que vão ficando mais fortes, mais frutíferos e pronto, depois também tenho pessoas cá da universidade que eu considero que sejam grandes pilares pra mim, que são grandes exemplos de vida...”.

A relação do estudante com NEE e a universidade é um processo interativo em que se devem considerar conjuntamente as suas características e as solicitações, os

recursos e as possibilidades da universidade (Rodrigues, 2004), essa relação tem um papel fundamental no percurso dos estudantes visando a permanência e concretização da etapa acadêmica.

Os inúmeros desafios que a universidade pública enfrentou desde a sua criação renderam-lhe perdas e ganhos, e, “acima de tudo, amadurecimento e consciência de sua responsabilidade social e educacional”. Sendo assim, “o que não pode ocorrer nessas instituições é descaso e complacência diante de qualquer forma de exclusão, velada ou não” (Moreira, 2005, p. 5).

É conhecido que esta pesquisa surgiu com o objetivo de identificar, através das percepções dos estudantes universitários com NEE, os fatores organizacionais e políticos utilizados pela instituição de ensino superior para atender suas especificidades. Entre outras particularidades, percebia-se a necessidade em especificar os fatores que são identificados como essenciais para a permanência no Ensino Superior bem como as questões organizacionais referentes à Universidade de Aveiro.

Após refletirmos e discutirmos através da análise de todos esses domínios referentes às vivências dos estudantes, surge o questionamento: “UA pode ser considerada uma universidade inclusiva”?

Com 15 referências **positivas**, os estudantes a **consideram inclusiva** e nenhum refere o contrário “sim, sim, essa universidade é fantástica mesmo...” (IG), “eu acho que sim, na minha experiência pessoal acho que sim, porque eu tive todo apoio que necessitei sempre que necessitei dos funcionários, dos professores, da Dra G. que está mais ligada a estes assuntos, tive sempre...” (AP) e “apesar de todos os problemas que existem, são muito menores que a parte boa que a universidade tem. E pra além de ser uma cidade bastante inclusiva e as pessoas são muito afáveis, essa universidade também atende muito bem os alunos...” (AA).

Esse resultado deve-se a soma de fatores organizacionais. Os mais destacados são relatados como a acessibilidade cultural/atitudinal, isso deve-se ao constante trabalho da instituição, em promover situações inclusivas, lutar por espaços cada vez mais adaptados, por recursos acessíveis e por informação a fim de garantir maior preparação dos docentes, estratégias essas referenciadas pelos estudantes e apresentadas pelo Gabinete Pedagógico. Destaca-se mais uma vez a importância dos resultados, referindo o Gabinete Pedagógico e sua coordenadora bem como os docentes, reafirmando a importância da acessibilidade cultural/atitudinal no processo de inclusão.

Apesar das acessibilidades físicas quer satisfatórias ou insatisfatórias serem referidas pelo mesmo número de unidades de texto, a acessibilidade física/estrutural insatisfatória, é atualmente um dos aspectos observados em necessidades de

modificações para a melhor adaptação e auxílio na permanência dos estudantes com NEE e não só.

O tempo que despendem a fim de encontrar outras alternativas, as dificuldades com que se deparam em dias de chuva (por exemplo), as avarias diárias que impedem que estes sejam autônomos e sim dependentes de outros para as suas atividades cotidianas, mesmo um simples abrir de porta, deixam de ser facilitadores nesse processo e passam a ser mais um desafio a ser enfrentado no dia-a-dia dentro da instituição.

Para os estudantes, o único domínio referido como insatisfatório em maior referência é o de recursos. Eles fazem referência a demora e dificuldade em encontrar materiais, bem como de serem disponibilizados pelos professores acarretando dificuldades quer sejam acadêmicas, ou sociais, por vezes sendo relatadas como discriminatórias.

Há de se entender que a universidade está em constante mudança, quer a nível institucional, quer a nível profissional. A cada ano novos desafios, novas necessidades e novos estudantes buscando por oportunidades diferenciadas, por isso a universidade precisa estar em contínuo crescimento e aprimoramento.

A universidade será inovadora quando puder promover o necessário equilíbrio entre a busca da excelência, sem exclusão interna e externa, e com compromisso de novas articulações (Leite, 2005, referido por Pereira, 2007, p. 45), “o desafio portanto é aperfeiçoar as formas de assegurar igualdade de oportunidades no acesso e permanência” (Moehlecke, 2004 referido por Pereira, 2007, p. 42)

“A construção de uma política inclusiva para o ensino superior estará garantindo um dos direitos sociais fundamentais, contribuindo desta forma para que esse novo paradigma venha a reafirmar o espaço de cidadão, impedindo a desqualificação desse sujeito em sua comunidade” (Pereira, 2006, p. 3)

Esse conhecimento a partir de suas vivências é uma forma de investimento a fim de obter maior resguardo e apoio para a permanência de, cada vez mais estudantes no ensino superior assim como é explicitado por AM, “de facto é muito bom, é muito bom saber que é possível, depois a nível de futuro, uma pessoa exercer a sua profissão como qualquer outra pessoa que não tem nenhuma patologia associada e que consegue-se, é uma coisa extraordinária, é muito bom. Eu sinto-me realizada nesse sentido, mesmo”.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

“...pela capacidade não só de pensar o futuro no presente, mas também de organizar o presente de maneira que permita atuar sobre esse futuro”.  
(Furter, 1970, p. 7)



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

### Conclusão

É realidade que o Ensino Superior é de certa forma feito para os estudantes e portanto, também por eles. Assim sendo, torna-se fundamental que esses, a partir de suas vivências possam convidar a universidade a refletir sobre as diferenças dentro desse espaço de ensino, visando a informação e reflexão sobre a inclusão a fim de sejam explicitadas as principais necessidades, quer políticas ou organizacionais.

A Educação Superior possui importante papel na constituição das sociedades, bem como na liderança e nos processos de transformações desta. Ela é lócus da diversidade, do conhecimento e da aprendizagem, da pluralidade e da individualidade.

Nesse contexto educacional, falar de Educação Inclusiva no Ensino Superior representa atualmente um desafio, quer seja social, educacional ou político.

Nos últimos anos a investigação nesse campo emergiu, mas ainda percebe-se uma carência de estudos e atenção nessa vertente, um exemplo disso é notável pelo pequeno número de pesquisas, escassa experiência documentada e pouca divulgação do tema.

Essa pesquisa nasceu da necessidade de contribuir para essa problemática e conclui-se após a análise e discussão dos resultados que os objetivos foram cumpridos e são mais uma vez explicitados.

A fim de elencar as políticas nacionais e/ou específicas da Universidade de Aveiro referentes à inclusão no Ensino Superior, verifica-se que não há resguardo e aporte de políticas para a educação inclusiva no ensino superior, quer a nível nacional, local ou institucional, e na ausência dessas, a UA tem gerido esse processo de inclusão de forma autônoma, intervindo nos casos individualmente, submetendo-se a sensibilidade dos dirigentes para a problemática.

Em decorrência das grandes mudanças que tem vindo a acontecer na área educacional em geral, estamos passando da segregação à flexibilização e à adaptação do sistema educativo (Pacheco & Costas, 2005, p. 3), como podemos afirmar pela caracterização do percurso pré-universitário destes estudantes e pela forma como se deu o processo das escolhas referentes ao ingresso à universidade, processo esse visto como oportunidade de igualdade, autonomia e liberdade.

Embora a preocupação com a inclusão no ensino superior seja uma realidade mais recente em comparação à educação básica e secundária, percebe-se que a universidade tem investido mais neste processo e aparenta estar mais bem preparada para receber estudantes com NEE do que as escolas. Essa preocupação por parte das

instituições de ensino superior reflete na oportunidade de acesso e permanência a qual percebe-se a mudança de elitista para 'abrangente'.

Ao especificarmos os fatores identificados como essenciais para a permanência no Ensino Superior podemos concluir, que os estudantes com NEE consideram a UA uma universidade inclusiva.

Conforme relatado por AS, "eu só sei que eu gosto da Universidade de Aveiro, a Universidade de Aveiro responde as minhas necessidades isso sim e eu aconselho a virem pra UA porque tem, tem todos os recursos e mais alguns para pessoas com as minhas características..."

O maior desafio e preocupação atual encontra-se na ausência de intérpretes de língua gestual acometido da falta de disponibilidade financeira da UA, acarretando a impossibilidade de garantir esse apoio aos estudantes surdos.

O fato de uma grande parte dos surdos não ser bilíngue acaba por criar grandes constrangimentos também, no entanto o investimento em tecnologias que respondem às necessidades das pessoas com deficiências visuais por exemplo, não abrange a realidade dos surdos. O desenvolvimento de projetos e financiamento nessa área é urgente.

Ao concluirmos a presente pesquisa, ressaltamos que a maioria dos estudos nacionais e internacionais analisados durante a investigação apresentam dados estatísticos do perfil dos estudantes com NEE e tão somente.

A segunda grande demanda refere relatos sobre a inclusão no ensino superior, em suma tratando-se de estudos bibliográficos. Em minoria, são publicados estudos que investigam a inclusão no ensino superior na qual são descritos os programas de apoio à prática inclusiva, porém, apesar de serem práticas notórias, são muito pontuais e escassas.

Essa realidade é perceptível através da conclusão dos estudos descritos pelos investigadores sendo o processo de inclusão (ainda) insatisfatório na maior parte dos relatos e/ou apresentando pelas instituições de ensino superior pouco conhecimento e investimento sobre essa problemática bem como referindo-se a resultados gerais quer nacional ou internacionalmente, englobando a inclusão num sentido amplo e pouco efetivo.

Contudo, através da apresentação do percurso destes universitários, descreve-se de forma abrangente as suas particularidades e conclui-se que a Universidade de Aveiro é considerada pelos estudantes com NEE como uma universidade inclusiva e apresenta, através de dados, estratégias e iniciativas descritas, em suma do Gabinete Pedagógico a implementação de ações e espaços inclusivos.



Conforme referido ao longo do trabalho, o intuito dessas reflexões não é propriamente o de apontar o que está bem ou os aspectos que necessitam de mudanças e tão somente, mas dar a conhecer as condições satisfatórias para que os estudantes possam aprimorar-se do que lhes é oferecido e principalmente apontar as necessidades presentes para que essas sejam conhecidas a fim de serem superadas e sanadas, bem como apresentar a realidade da inclusão no ensino superior como algo acessível a todos, para que outras famílias e outros futuros universitários percebam que existem desafios, mas que sim, existe inclusão.

### **Limitações e implicações futuras**

As principais limitações implicadas durante a pesquisa foram relacionadas ao tempo e ao consentimento dos participantes.

A conclusão de uma pesquisa dessa extensão é um desafio e portanto algumas alterações tiveram que ser pensadas e realizadas para que a falta de tempo não prejudicasse a conduta do trabalho.

A pesquisa, que visava atender também a percepção do corpo docente, juntamente ao discente, passou a englobar somente a percepção dos estudantes e a análise documental o que acreditamos ter sido igualmente rica em dados e correspondente aos nossos objetivos.

Outro aspecto a referir foi a adesão dos estudantes ao estudo. Idealizamos um número um pouco maior de participantes, mas principalmente que englobasse maior diversidade de NEE. Além da dificuldade em contatar e de organizarmos as entrevistas conforme disponibilidade de muitos deles, percebemos que um grande número de estudantes não se sente a vontade em falar sobre as suas limitações e têm receio de participação, mostrando-se inseguros também quanto a incerteza do seu anonimato, mesmo esse sendo referido e assegurado.

Refletindo sobre possíveis implicações e objetivos de estudo futuro, notamos a necessidade de uma pesquisa que faça o cruzamento dos dados de forma mais global, o que conforme referido acima não foi possível tendo em conta os constrangimentos temporais. Será importante cruzar os dados referente as percepções dos estudantes e a percepção dos docentes, bem como os desafios que eles enfrentam.

De acordo com os resultados apresentados, nota-se a importância de alargar um pouco mais a temática à percepção de estudantes que já concluíram seu percurso acadêmico, bem como aqueles que ainda fazem planos de ingressar na UA.

É da realidade da UA que surge mais uma preocupação, a necessidade de suporte aos estudantes surdos, NEE essa que não é vista na universidade e a qual o Gabinete Pedagógico relata não ter condições para receber.

É perceptível que as NEE relativas à deficiência física são mais conhecidas e portanto discutidas, enquanto as deficiências auditivas, visual e mental são pouco compreendidas e encontradas no meio acadêmico (Pacheco & Costas, 2005, p. 9)

A questão referida por AS, nos faz refletir sobre a emergência de atentar a todas as NEE, “A sociedade é composta por diversos grupos de pessoas com diversas características, imagina que ninguém se preocupava com as pessoas cegas, com as pessoas surdas, cadeirantes e o que que iria acontecer? O que me parece é que a sociedade preocupa-se muito em responder as Necessidades das pessoas que tenham limitações assim mais evidentes”.

Outro aspecto referenciado durante a pesquisa foi a importância e necessidade de estudos visando a educação para a diversidade desde a formação inicial dos professores, bem como na formação continuada. Pois, sem amparo legal, a formação pedagógica dos professores de ensino superior fica pois a cargo da cada instituição responsável pelo oferecimento de programas de pós graduação (Santos & Fumes, 2009, p. 2648), estando a mercê do investimento e valorização ou não da instituição.

Segundo Gonzáles (2002, referido por Pacheco & Costas, 2005, p. 9) qualquer estudante em formação docente deveria receber preparação básica adequada, que lhe proporcionasse estratégias para desenvolver seu trabalho com estudantes com necessidades específicas de modo a oferecer respostas adequadas habilidades e atitudes relacionadas as situações cotidianas.

No seguimento das entrevistas, o estudante JR explicitou suas sugestões, “a ideia que eu tenho e não falo relativamente só de mim, mas é haver um grupo não só para pessoas com NEE que abranja toda a universidade, onde uma pessoa falava das suas situações, por exemplo, eu se tivesse dislexia, falo com as pessoas que vão entrar no primeiro ano ao ver isso, há esse aluno já está, já é o terceiro ano que está aqui, já deve ter alguma experiência, sabe as dificuldades que lhe apareceram a frente e pode dar conhecimento da situação, da forma como abordar as coisas, como é que vão falar com os professores, como há enfoque nesse caso que os colegas, é um ponto mais fácil com relação aos professores, troca de experiências de ideia. Um bocado de experiências que ele viveu e que eu posso estar a viver agora e que poderei, podem vir a viver, como devem abordar, qual a melhor maneira de resolver isso, ter uma, tipo um grupo, não em discussão, mas um grupo, pronto, de pessoas que falassem entre todas sobre esses tipos de problemas e a maneira deles resolverem, de uma maneira mais fácil, não ter tipo, ah agora que eu entrei aqui na universidade tenho esse problema,

pois a pessoa vem aqui, pra um lugar sozinho, uma coisa nova, a pessoa tem que se desenrascar, tipo ter, tanto seria para uma pessoa com NEE ter algum fundamento, pra sentir um acompanhamento da pessoa e relativamente a parte da vida dos outros estudantes servia porque era um ponto, tipo...há, se esse aluno que já está agora no 4 ano quando entrou teve essas dificuldades então se calhar eu também vou tê-las, e a pessoa faz a pergunta na maneira como ele abordou essa situação pra conseguir superar”.

Este aspecto, de acordo Espadinha (2010, referido por Faria, 2012, p. 13), “permite a aprendizagem mútua e o estímulo para a interação social, através da criação de um ambiente de tutoria de pares”, visando promover a formação e o desenvolvimento pessoal dos estudantes sem NEE, fomentar valores de solidariedade e dotar os estudantes de competências práticas e teóricas que poderão ser úteis no seu percurso pessoal, escolar e profissional.

Os estudantes sem NEE dão o seu contributo através da produção de materiais (digitalização e revisão de textos, gravação de apontamentos, preparação de textos para impressão em braille), e de apoio individual (apoio a estudantes com dificuldades de aprendizagem em unidades curriculares), conforme explicita Pires (2010 referido por Faria, 2012, p. 13).

Nota-se contudo que há muito a ser investigado na área da educação inclusiva no ensino superior, mas que apesar das limitações e de projetarmos algumas implicações futuras, concluímos essa dissertação certos que muito aprendemos e queremos compartilhar.



#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

“Não tenho um caminho novo. O que eu tenho de novo  
é o jeito de caminhar”.

Thiago de Melo



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, M. & Antunes, A. P. (2011). Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Estudo de caso no Ensino Superior. *Libro de Actas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Coruña: Universidade da Coruña.
- Abreu, S. M. V. A. (2013). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Estudo exploratório sobre a inclusão no ensino superior*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade da Madeira, PT.
- Almeida, L. S. & Freire, T. (2007). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Arroteia, J. C. (2013). *A Universidade de Aveiro e os seus contextos (1973-2013)*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Bairrão, J. (1998). *Os alunos com Necessidades Educativas Especiais. Subsídios para o sistema de Educação*. Lisboa: CNE Ministério da Educação.
- Barbosa, M. M. (2002). *A inclusão e a diversidade no ensino superior*. Revista educação & mudança. 09/10.
- Bardin, L. (2006). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bénard da Costa, A. M. (2006). *Promoção da educação inclusiva em Portugal*. Disponível em: [http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_45.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_45.pdf)
- Borges, I. M. M. O. (2011). *A educação especial na esfera pública em Portugal*. (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto Politécnico de Lisboa.
- Cardoso, V. E. S. M. (2006). *Jovens com Necessidades Educativas Especiais e sua transição para a vida adulta*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Aveiro.
- Carrancho, A. (2004). *Metodologia da pesquisa aplicada à educação*. Rio de Janeiro: Waldyr Lima.
- Carvalho, R. E. (1999). Educação e inclusão: a questão da permanência da pessoa deficiente na universidade. *Fórum de Acesso e permanência da pessoa com necessidades educacionais especiais nas IES*. Curitiba.
- Casarin, R. G. & Oliveira, M. A. (2006). Incluir ou excluir: A educação para o aluno com Necessidades Especiais chega ao ensino superior? *Revista Travessias*, (2), 1-19.
- Castanho, D. M. & Freitas, S. N. (2005). Inclusão e prática docente no Ensino Superior. *Revista do Centro de educação*, (27), 93-99.
- Castro, E. L. (2011). Psicopedagogia na Educação Superior: Uma perspectiva de atuação no cotidiano acadêmico. *Revista Aprender*, 4.

Coutinho, C. P. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, 12 (1), 5-15.

Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humana: Teoria e Prática*. (2ª ed). Coimbra: Almedina.

Curado, A. P. & Oliveira, V. (2010). *Estudantes com Necessidades Educativas Especiais na Universidade de Lisboa*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Duarte, E. R. & Ferreira, M. E. C. (2010). Panorama da Inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior em Juiz de Fora, MG. *Revista Educação Especial*, 23 (36), 57-72.

Duarte, E. R., Rafael, C. B. S., Filgueiras, J. F., Neves, C. M. & Ferreira, M. E. C. (2013). Estudo de caso sobre a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 19 (2).

Faria, C. P. (2012). *Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino superior: estudo exploratório sobre a percepção dos docentes* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade da Madeira.

Ferrari, M. A. L. D. & Sekkel, M. C. (2007). Educação Inclusiva no Ensino Superior: um novo desafio. *Revista Psicologia, ciência e profissão*, 27 (4), 636-647.

Ferreira, S. L. (2007). Ingresso, Permanência e Competência: Uma realidade possível para universitários com Necessidades Educacionais Especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13 (1), 43-60.

França, R. M. (2010). *A inclusão sob o olhar do professor: Um estudo de representação social*. Disponível em:  
[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2002/Gestao\\_e\\_politicas\\_educacionais/Poster/01\\_11\\_10\\_p425.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2002/Gestao_e_politicas_educacionais/Poster/01_11_10_p425.pdf)

Fuller, M. H. M, Bradley, A. & Hall, T. (2006). Listening to students: the experiences of disabled students of learning at university in in Adams, M. and Brown, S. (eds). *Towards Inclusive Learning in Higher Education: Developing Curricula for Disabled Students* London: Routledge Falmer.

Furter, P. (1970). *Educação e reflexão* (3ª ed.). Rio de Janeiro: Vozes.

Garcia, D. I. B., Rodriguero, C. R.B. & Mori, N. N. R. (2011) Inclusão no Ensino Superior: O olhar do aluno. *VII Encontro da associação brasileira de pesquisadores em educação especial*: Londrina.

Glat, R. & Pletsch, M. D. (2004). O papel da Universidade frente às políticas públicas para a educação Inclusiva. *Revista Benjamim Constant*, 10 (29).

Gonzaga, A. M. (2006). *A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa in Pesquisa em educação*. São Paulo: Loyola.

Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: Sentidos e formas de uso*. Estoril: Principia.

Guijarro, R. B. (1998). Aprendendo em la diversidad: implicaciones educativas. *III Congresso Ibero-americano de Educação Especial*. Foz do Iguaçu.



- Haiduke, I. F. & Alcântara, P. R. (2007). Inclusão de acadêmicos com Necessidades Especiais na Universidade: A influência do GT-AUNE no acesso ao ensino e aprendizagem. *VII Congresso Nacional de Educação-Educere*. Curitiba: PUCPR.
- Henderson, B. (2006). Champions of inclusion: Making the Extraordinary Ordinary. *International journal of whole schooling*, 3 (1).
- Johnstone, D. (2003). Explorando os limites da Inclusão in Rodrigues, D. (org). *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Kochung, J. E. (2011). Role of Higher Education in Promoting Inclusive Education: Kenyan Perspective. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 2 (3), 144-149.
- Lakatos, E. M. e Marconi, M. A. (2003). *Fundamentos de metodologia científica* (5ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Llorent, V. J. & Santos, M. P. (2012). Legislação educacional e inclusão na Universidade Federal do Rio de Janeiro (Brasil) e na Universidade de Córdoba (Espanha). *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 20 (1), 7-24.
- Martins, G. A. (2006). *Estudo de caso: Uma estratégia de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Mauerberg-de Castro, E. (2011). *Atividade Física Adaptada*. Novo Conceito: Ribeirão Preto.
- May, T. (2004) *Pesquisa Social: Questões, métodos e processos*. (3ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Mazzoni, A. A., Torres, E. F. & Andrade, J. M. B. (2001). Admissão e permanência de estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior. *Acta Scientiarum*, 23 (1), 121-126.
- Meireles-Coelho, C., Izquierdo, T. & Santos, C. (2007). Educação para todos e sucesso de cada um: do Relatório de Warnock à Declaração de Salamanca. *Actas do IX congresso da sociedade portuguesa de ciências da educação*, 2.
- Ministério da Educação e Ciência (2013). Júri Nacional de Exames: Certificar com Equidade. *Condições Especiais de realização de provas de exame aos alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Disponível em: [http://www.cic.pt/informacoes/CNEE2013\\_BASICO.pdf](http://www.cic.pt/informacoes/CNEE2013_BASICO.pdf)
- Moreira, H. F., Michels, L. R. & Colossi, N. (2006). Inclusão Educacional para pessoas portadoras de deficiência: Um compromisso com o ensino superior. *Revista Escritos sobre educação*, 5 (1), 19-25.
- Moreira, L. C. (2004). *Universidade e alunos com necessidades educativas especiais: das ações institucionais às práticas pedagógicas*. (Tese de doutoramento não publicada). Universidade Estadual de São Paulo, Brasil.
- Moreira, L. C. (2005). In (ex) clusão na Universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. *Revista do Centro de Educação*, 25.

Moreira, L. C., Bolsanello, M. A. & Seger, R. G. (2011). Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. *Educar em revista*, (41), 125-143.

Neri Souza, F., Costa, A. P., Moreira, A. (2011). Análise de Dados Qualitativos Suportada pelo Software WebQDA. *Atas da VII Conferência Internacional de TIC na Educação: Perspetivas de Inovação, Challenges 2011*, 49-56.

Nogueira, M. L. (2002). A importância dos pais na educação segundo a percepção de universitários deficientes visuais. *Revista Benjamin Constant*.

Pacheco, R. V. & Costas, F. A. T. (2006). O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. *Revista do Centro de Educação*, (27).

Pardal, L. & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Maia: Areal.

Patrício, M. I. S. (Coord). (2004). *Percursos Acadêmico e Profissional do estudante com deficiência na Universidade de Coimbra (1989-2003)*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Pereira, M. (2007). *Inclusão e universidade: Análise de trajetórias acadêmicas na universidade estadual do rio grande do sul*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.

Pereira, M. M. (2006). A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no Ensino Superior. *Unirevista*, 1 (2).

Quivy, R., Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (2ª ed.). Lisboa: Gradiva.

Rocha, T. B. & Miranda, T. G. (2009). Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. *Revista Educação especial*, 22 (34).

Rodrigues, D. & Nogueira, J. (2010). Educação especial e inclusiva em Portugal. Factos e opções. *Revista Educación Inclusiva*, 3 (1).

Rodrigues, D. (org.). (2003). *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (2004). A Inclusão na Universidade: limites e possibilidades da construção de uma universidade Inclusiva. *Revista do Centro de Educação*. (23).

Rodrigues, F. & Stoer, S. R. (2005). Perceptions of health and well-being in transition societies: Some results of a qualitative study carried out in the Ukraine. *European Journal of Social Work*, 8 (2), 181-200.

Santos, S. D. G. & Frederico, N. L. (2009). Reflexões de Universitários com deficiência sobre a prática e a formação docente no Ensino Superior em Maceió. *V congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial*. Londrina.

Sassaki, R. K. (1997). *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.

Silva, A. M., Cymrot, R. & D'Antino, M. E. F. (2012). Demandas de docentes do ensino superior para a formação de alunos com deficiência. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 93 (235), 667-697.

Pacheco, J. A. (2008). Políticas Educativas e Curriculares. Para uma Análise do Contexto Português. In J. M. Sousa (Org.), Educação para o Sucesso: Políticas e Atores. *Atas do IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 228-236.

Stake, R. E. (2012). *A arte da Investigação com estudos de caso*. (3ª ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tavares, J. et al. (2008). Docência e Aprendizagem no Ensino Superior. In: Investigar em Educação. *Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. (3),15-55.

Trindade, A. L. (1999). *Multiculturalismo: mil e uma face da escola*. Rio de Janeiro: DP&A.

Watzlawick, J. A. A. (2011). *As (im) possibilidades da inclusão na educação superior*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.

## **LEGISLAÇÃO CONSULTADA**

Diário da República, 1.ª série — N.º 133 — 14 de julho de 2014

Diretório Geral do Ensino Superior-DGES (2014).

Lei nº 46/86 de 14 de Outubro (lei de bases do sistema educativo)

Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro

Decreto-Lei nº 35/90, de 25 de Janeiro.

Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto.

Portaria nº 1102/97, de 3 de Novembro.

Portaria nº 1103/97, de 3 de Novembro.

## **CONVENÇÕES, DECLARAÇÕES E PROGRAMAS MUNDIAIS CONSULTADOS**

Declaração dos Direitos da Criança

Declaração Universal dos Direitos do Homem

Declaração dos Direitos Gerais e Particulares dos Deficientes Mentais

Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas com Deficiência

Convenção sobre os Direitos da Criança

Declaração de Salamanca, UNESCO

Declaração Mundial sobre o Ensino Superior (1998).



## **ANEXOS**

“Quando usar anexos, anexa em anexo”.

Autor Desconhecido



**GUIÃO DE ENTREVISTA****I- CARACTERIZAÇÃO PESSOAL E SOCIODEMOGRÁFICA**

1. Data de nascimento
2. Qual o curso que você está fazendo e em que ano/semestre se encontra?
3. Você reside na zona de Aveiro?
  - a. Sempre residiu aqui?
  - b. Se não, onde reside?
  - c. Com quem reside?
  - d. Como se desloca até a UA?
  - e. Vem acompanhado(a)?
  - f. Tem alguma dificuldade em deslocar-se até a Universidade?
  - g. Desloca-se com auxílio de algum meio de transporte específico?
4. Neste momento você se encontra empregado(a)?
  - a. Onde trabalha?
  - b. Qual a carga horária?
5. Qual o tipo de Necessidade Educativa Especial que possui?
  - a. É uma necessidade congênita ou adquirida? Como foi adquirida?
  - b. O que significa para você ter uma Necessidade Educativa Especial?
  - c. Você considera que sua Necessidade Educativa Especial o(a) limita de alguma forma?
  - d. Você necessita do auxílio de alguém para realizar as atividades diárias e/ou académicas? Quais as pessoas que o(a) auxiliam?
  - e. Em que situações?
  - f. Para você o que significa o termo NEE? Condiz com a sua realidade?

**II- PERCURSO PRÉ-UNIVERSITÁRIO**

6. Quais foram as escolas em que estudou?
  - a. Eram públicas ou privadas?
  - b. Eram especializadas ou regulares?
  - c. Perto da sua casa?
  - d. Na sua escola foi utilizado algum tipo de recurso pedagógico e/ou terapêutico como forma de auxílio à aprendizagem?
7. Durante seu percurso escolar alguma vez repetiu o ano/reprovou?
8. O que a escola significou para você?
  - a. Quais foram as maiores dificuldades no seu percurso escolar?
  - b. Quais são as melhores lembranças do seu percurso escolar?

9. Você participava de alguma atividade extra-curricular? (música, desporto, arte...)
10. Já frequentou alguma Instituição de apoio terapêutico?
- a. Durante quanto tempo?
  - b. Ainda tem esse acompanhamento? (terapia da fala, fisioterapia, psicologia, psicopedagogia)
  - c. Você acha que esse apoio institucional foi importante para o seu desenvolvimento pessoal e estudantil?
11. Na sua opinião, sua Necessidade educativa Especial limitou ou poderá limitar em algum momento o seu sucesso escolar?

### **III- ACESSO À UNIVERSIDADE**

12. Como foi a decisão de ingressar à Universidade?
- a. Quais foram as pessoas que mais te incentivaram a dar continuidade a seus estudos e ingressar na Universidade?
  - b. Você recebeu apoio da sua família nesta decisão?
  - c. Sempre estudou na Universidade de Aveiro?
  - d. Por quais motivos você escolheu a Universidade de Aveiro?
  - e. Na inscrição para os Exames Nacionais, você solicitou o contingente especial para estudantes com Necessidades Educativas Especiais?
  - f. Você teve conhecimento dos seus direitos referentes a este estatuto?
  - g. Você acha que esse estatuto é ou foi importante?
13. Você está frequentando o curso que escolheu como primeira opção?
- a. Porque escolheu esse curso?
14. Para você o que significa ser um estudante universitário?
15. No seu entendimento a Universidade de Aveiro organiza-se satisfatoriamente para dar apoio e disponibilizar informações suficientes na etapa de ingresso à Universidade?

### **IV- PERMANÊNCIA**

16. Você recebeu ou recebe algum tipo de apoio financeiro para continuar os estudos?
17. Você já sentiu algum tipo de rejeição por parte dos estudantes, professores e/ou funcionários da instituição?
18. Você já recebeu apoio por parte de estudantes, professores ou funcionários da instituição?



19. Você acha que a universidade de Aveiro tem espaços e estrutura física apropriada para atender estudantes com NEE?
- a. Na sua opinião a Universidade de Aveiro disponibiliza os recursos pedagógicos e didáticos necessários para dar suporte aos estudantes?
  - b. Você tem fácil acesso a esses materiais?
20. Seus colegas e professores tem conhecimento das suas Necessidades Especiais?
- a. Para você, o conhecimento prévio sobre as NEE é importante?
  - b. Você percebe alguma diferença no tratamento ou na prática pedagógica quando as pessoas tem conhecimento de suas NEE e quando não tem?
21. Para você, a forma como os docentes atuam em sala de aula podem ser fatores de inibição ou facilitadores no processo de inclusão?
- a. Você considera que os métodos de avaliação tem sido adaptados às suas Necessidades?
  - b. Gostaria que fossem planeadas outras formas de avaliações?
  - c. Tem tido êxito nas disciplinas que tem frequentado? Se não, qual acha ser o motivo?
22. Tem conhecimento de algum órgão na UA que apoie as especificidades dos estudantes com NEE? Se sim, que opinião tem sobre ele?
23. A vida social na Universidade é importante para você?
- a. Você já participou de alguma praxe? Como vivenciou essa experiência?
  - b. Faz parte de alguma atividade extra curricular?
  - c. Como você descreveria seu relacionamento com seus colegas ao longo de seu percurso universitário?
24. Para você, qual suporte tem sido essencial para a permanência na Universidade?
- a. Quais os maiores desafios que você enfrenta na Universidade?
  - b. Quais suas maiores alegrias e realizações na Universidade?
25. Na sua opinião, porque ainda existe um reduzido número de *estudantes* com NEE cursando o Ensino Superior? E na UA?
26. Para você, a universidade de Aveiro pode ser considerada uma universidade inclusiva? Porque?
27. Além do que foi perguntando, gostaria de acrescentar mais alguma coisa?
28. Em caso de dúvida com relação a alguma resposta, posso entrar em contato contigo novamente?



## ANEXO 2

"Autorização de pesquisa\_Departamento de Educação" – Envio de Despacho do Sr. Vice-Reitor,<sup>11</sup>

seg 18/11/2013 12:35

**Para:**

evelynsantos

Exma. Senhora

Dr.<sup>a</sup> Evelyn Michelini Fortes dos Santos

Após análise da exposição submetida ao Senhor Vice-Reitor, respeitante ao assunto acima identificado, informo que sobre a mesma recaiu o seguinte despacho cujo teor passo a transcrever:

*“Pedido autorizado devendo a estudante articular-se com a Diretora do Gabinete Pedagógico de forma a identificar a tipologia dos dados e o modo de utilizar a informação disponibilizada.*

*A identificação dos estudantes junto do Gabinete Pedagógico e os seus CV's, só é possível desde que estes autorizem por escrito essa identificação e se predisponham a colaborar no estudo de acordo com o termo de consentimento a firmar entre as partes.”*

Assina  
2013.11.18”

Com os melhores cumprimentos.

---

<sup>11</sup> O nome e os contatos do vice reitor e da diretora do Gabinete Pedagógico foram excluídos, privilegiando o anonimato dos mesmos.





### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

No âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, área da Administração e Políticas Educativas, estou realizando um estudo que visa conhecer o percurso pré-universitário, o acesso e a permanência de *estudantes* com Necessidades Educativas Especiais da Universidade de Aveiro. Este trabalho tem como método de investigação o Estudo de Caso. É orientado pela Professora Dra. Maria Manuela Bento Gonçalves, professora auxiliar do Departamento de Educação.

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a) deste estudo, após ser esclarecido(a) sobre as informações a abaixo. No caso de aceitar fazer parte, assine no final deste documento, que está em duas vias (uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável).

#### INFORMAÇÕES SOBRE O ESTUDO:

**Envolvimento no estudo:** Ao participar deste estudo o(a) Sr.(Sra.) estará contribuindo para o conhecimento das concepções da Inclusão de Estudantes Universitários com Necessidades Educativas Especiais através de suas vivências e opiniões. Esperamos que este estudo traga informações e esclarecimentos importantes sobre o assunto abordado, de forma que o conhecimento construído a partir do estudo possa trazer implicações benéficas à comunidade, universidade, corpo docente e estudantil, onde a pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos, sem qualquer exposição dos participantes. Todas as informações referidas são estritamente confidenciais.

**Procedimento:** A partir da sua autorização daremos seguimento a uma entrevista individual que contará com o recurso de um gravador de áudio (para maior fiabilidade das informações). As entrevistas realizar-se-ão na Universidade de Aveiro, com a duração máxima de uma hora. O(a) Sr.(Sra.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada pago por sua participação

O(a) Sr.(Sra.) tem liberdade de recusar a participação em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser poderá ter mais informações sobre o estudo com a pesquisadora Evelyn Michelini Fortes dos Santos, pelo tlf: 913214339 ou e-mail: [evelynsantos@ua.pt](mailto:evelynsantos@ua.pt).

**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO**  
**LIVRE PÓS-ESCLARECIDO**

Eu

\_\_\_\_\_,  
declaro que tomei conhecimento do estudo sobre o *percurso pré-universitário, acesso e permanência de estudantes com Necessidades Educativas Especiais na Universidade de Aveiro*. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora sobre os procedimentos nele envolvidos. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento. Sei da total confidencialidade do estudo e concordo em participar.

Assinatura do participante

\_\_\_\_\_

Local e data

\_\_\_\_\_

Assinatura da Pesquisadora

\_\_\_\_\_

*Evelyn Michelini Fortes dos Santos*

## CATEGORIAS

## PERCURSO PRÉ-UNIVERSITÁRIO

Principais apoios

Família

Amigos

Escola

Apoios na escola**Sim**

Professora acompanhante

Sala de apoio

Avaliações/testes**Sim**

Tempo

Método diferenciado

**Nunca precisei**Acessibilidade:**Física/estrutural****Sim**

Mudança no espaço

**Não**

Acessos

**Cultural/atitude****Sim****Professores**

Atenção\_disponibilidade

Auxílio

Valorização

**Colegas**

Convivência

Auxílio

**Não****Professores**

Desinteresse

Aceitação

Falta de informação

Respeito

**Colegas**





Diferenciação/aceite  
Bullying  
Solidão  
Pais dos colegas

#### Disponibilidade de recursos

##### **Sim**

Computador na sala  
Lupa TV

##### **Não**

Disponibilidade de materiais

#### Lembranças do percurso pré-universitário

##### **Positivas**

Valorização das competências  
Sem diferenciação  
Exigência  
Aprendizado  
Brincadeiras  
Relacionamento com os colegas  
Acesso à Universidade  
Diagnóstico correto  
Geral  
Finalizar etapas

##### **Negativas (desafio)**

Mudança de área  
Percurso atribulado  
Diagnóstico incorreto  
Apelidos  
Acessibilidade  
Disciplinas  
Vergonha  
Mudanças de escola  
Integração  
Uso de drogas

#### Significado de ser um estudante com NEE

##### **Positivo**

Exemplo aos outros  
Aceitação  
Vantagens  
Incentivo pessoal

##### **Negativo**

Limitações\_frustrações  
Revolta  
Discriminação  
Outras oportunidades  
Mais amigos  
Carta de condução  
Geral

##### **Normalidade**

Somente uma limitação  
Autonomia  
Sem diferença

#### Terminologia Necessidades Educativas Especiais

##### **Adequada**

**O termo não faz diferença**

##### **Não adequada**

Sugestões

Necessidades Especiais  
Necessidades Educativas  
Necessidades Educativas Diferentes  
Necessidades Específicas

#### Atendimento especializado

Médico  
Fisioterapia  
Terapia da Fala  
Terapia ocupacional  
Psicólogo  
Ortopedia  
Magnoterapia  
Oftalmológico

#### Atividades Extra Classe

Natação  
Jornal da escola  
Música  
Línguas  
Programa de rádio  
Canoagem

### **PERCURSO UNIVERSITÁRIO**

#### **Acesso**

##### Escolha da Universidade

Localização  
Excelência acadêmica  
Ser inclusiva  
Sem pré requisitos  
Cursos

##### Seleção por Contingente especial

Importante  
Não é importante  
Falta de informação

##### Meu (s) maior (es) incentivo (s) para o ingresso ao ensino superior

Família  
Própria vontade  
Antigos professores  
Instituição que acolhe  
Médico

Suporte social aos estudantes no Ingresso

**Satisfatório**

Apresentação dos recursos

Informações

Auxílio

**Insatisfatório**

Falta de informação

Apresentação dos recursos

Informação aos professores sobre as NEE no ingresso

**Conhecimento prévio**

Importante

**Sem conhecimento prévio**

**Permanência- Vida social**

No ambiente acadêmico

É importante

Praxe

É importante

Não é importante

Gestão da Vida

**Dificuldades**

Autonomia das atividades

**Gestão do tempo**

Estudos

Atividades domésticas

**Atividades domésticas**

**Lazer**

Deslocação

Integração

**Normalidade**

Autonomia das atividades

Atividades Extra curriculares

Dança (grupo da UA)

Grupo de Jovens (religioso)

Associação de cegos Pt

Núcleo de estudantes

Música

Vela adaptada

## **Permanência- Vida acadêmica**

### Apoio à NEE

Gabinete Pedagógico

#### **Conhecimento**

Por outros estudantes

Site da UA

#### **Sem conhecimento**

Voluntários

Pesquisa e conversão de documentos

Alimentação

Psicóloga

Biblioteca

Lua

### Avaliação/testes

#### **Adaptação**

Tempo

Transcrição

Computador

#### **Não são feitas adaptações**

Mesma avaliação\_Oral

Somente pelo desempenho

### Acessibilidade

#### **Física/estrutural**

##### **Sim**

Geral

Acessos

Residências

Deslocação

Departamentos

Laboratórios

Mudanças

##### **Não**

Deslocação

Buracos

Acessos

#### **Cultural/attitudinal**

##### **Sim**

##### **Professores**

Incentivo

Oportunidades

Aceitação

Auxílio

##### **Colegas**

Sem distinção

Convívio

Ajudas

**Funcionários**

Cantina

Ação social

Geral

Coordenadora do Gabinete Pedagógico

**Não**

**Professores**

Discriminação

Mudança de curso

Demora\_material

Desinteresse

Formação

**Colegas**

Discriminação

Auxílio

**Funcionários**

Formação

Disponibilidade de Materiais/Recursos

**Sim**

Limpeza das residências

Alterações curriculares

Materiais adaptados

Cartão de estacionamento geral

Biblioteca

Pesquisas

Formatos acessíveis

**Não**

Demora

Materiais

Avarias

Permanência no ensino superior\_Principais motivos

Família

Gabinete pedagógico

Colegas

Própria força de vontade

Instituição que acolhe

Professores

Serviço de ação social

Psicóloga

Maior desafio na UA

Acessibilidade física

Mudança de curso

Estágio

Viver sozinho

Disciplinas

Integração  
Ansiedades

Maior satisfação na UA

Vencer barreiras  
Finalizar etapas acadêmicas  
Estágio  
Ter autonomia

Ser um estudante universitário significa

Realização de um sonho  
Objetivo cumprido  
Sem distinção  
Estudo como prioridade  
Ter uma vida diferente  
Autonomia  
Social

Inclusão na UA

Considera inclusiva  
Não inclusiva

Número de estudantes com NEE motivos

Financeiros  
Falta de informação  
Falta de apoio  
    Nas escolas  
    Das famílias  
    Geral  
Preconceitos  
Receio